



UNIVERSIDAD DE
MÁLAGA

Ser docente virtual: Tiempo y presencia en entornos de enseñanza-aprendizaje del Campus Andaluz Virtual. Un estudio de caso

Tesis Doctoral

(Programa de doctorado: Políticas educativas)

Realizada por Diego Aguilar Trujillo

Dirigida por el Dr. Miguel Sola Fernández

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

Málaga, 2015

AUTOR: Diego Aguilar Trujillo

 <http://orcid.org/0000-0001-9988-304X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



El Dr. D. Miguel Sola Fernández, profesor titular adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga,

director de la Tesis Doctoral titulada *Ser docente virtual: tiempo y presencia en entornos de enseñanza-aprendizaje del Campus Andaluz Virtual. Un estudio de caso*,

realizada por Diego Aguilar Trujillo,

considera que dicha Tesis reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración que requiere para ser defendida ante el tribunal que se nombre al efecto, cuya composición se acompaña.

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firma el presente, en Málaga, a 6 de noviembre de 2015.

*A Lola , siempre ahí,
luz y color, espacio de libertad.*

A Lola, Pablo y Miguel.

AGRADECIMIENTOS

Siempre se ha dicho que una tesis, su investigación, no pertenece en exclusiva a su autor. Yo después de haber vivido esta trepidante experiencia me debo ratificar en ello. Son muchas las persona a las que este estudio debe su existencia. Y es de justicia, al menos, un pequeño recordatorio. Voy a nombrar sólo varias de ellas para que, de alguna manera, sirvan de representación de todas y todos los que han apoyado y ayudado este proyecto.

Quiero comenzar por el profesor responsable de la asignatura “Cartografía fundamental: elaboración e interpretación”. A Javier, así lo hemos llamado para respetar su anonimato, que nos ha abierto sus puertas, el día a día de su labor docente. Su plena disposición, facilidad y generosidad nos ha permitido *cartografiar* los territorios de su quehacer como profesor virtual.

A Miguel Sola, por su claridad y contundencia de ideas, sencillez en los planteamientos y su sentido preciso en el arduo proceso de la investigación.

A Carlos Morón. Han sido y seguirán siendo muchos los años que, de forma constante en cada una de nuestras situaciones personales y/o profesionales, hemos compartido reflexión y análisis pedagógico. Gran parte de

nuestras conversaciones tienen su reflejo en este texto.

Y, finalmente, a Lola, creadora de duraderos y prolongados tempos y de amplios espacios de libertad necesarios para disponer de tiempos y presencia en esta obra.

Y es a través de estas personas que quiero manifestar mi gratitud a todas y a todos los que, de una manera u otra, han hecho posible esta investigación.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
I.- ÁMBITO TEÓRICO	27
I.1. Educación virtual hoy	31
I.2. El aula virtual aquí y ahora	39
I.3. Un nuevo contexto temporal	43
I.4. Entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (E.V.E.A.)	46
I.4.1 Diseño del EVEA	49
I.4.2 Mediación de los entornos virtuales	51
I.4.3 Seguridad presencial vs inseguridad virtual	55
I.5. e-Actividad virtual de aprendizaje	61
I.6. Comunicación mediada	65
I.7. La actividad docente virtual	69
I.7.1 Función docente virtual	73
I.7.2 Entornos virtuales colaborativos y cooperativos de aprendizaje	76
I.7.3 Presencia virtual	80
I.8. Síntesis del ámbito teórico	85
II.- LA INVESTIGACIÓN	99
II.1. Naturaleza y metodología de investigación	101
II.1.1 Introducción	101
II.1.2 Origen y foco de la investigación del estudio de caso	103
II.1.3 Desarrollo metodológico y estrategia de investigación	105
II.1.4 Recogida de datos	111
II.1.5 El análisis de los datos, categorías e informe	114

II.2. Contexto de investigación	120
II.2.1 Una experiencia dentro del proyecto del Campus Andaluz Virtual.....	120
1. El Campus Andaluz Virtual (CAV)	120
2. Equipos docentes del CAV, orientación, asesoramiento y formación	123
3. Una propuesta de asignatura totalmente virtual: “Cartografía fundamental: elaboración e interpretación”	126
III.- EL INFORME DE INVESTIGACIÓN	133
III.1. El aula virtual. Explicar e informar todo sobre la asignatura. Creando seguridad, otra forma de presencia.	135
III.1.1 Resumen	137
III.1.2 Planificar e informar es importante	149
III.1.3 Consistencia y familiaridad en el aula virtual	149
III.1.4 Más que informar es un acto de comunicación, otra forma de estar presente	168
III.1.5 Recursos	173
III.2. La comunicación mediada virtual, una necesidad	181
III.2.1 Resumen	183
III.2.2 Comunicación global para toda el aula virtual	199
III.2.3 Espacio para la comunicación y organización de los grupos de trabajo	203
III.2.4 Comunicación privada entre participantes	210
III.2.5 Comunicación asociada a la e-actividad	216
III.2.6 Comunicación docente, una necesidad	223
III.2.7 Videoconferencia, tutoría en línea	228
III.2.8 La retroalimentación	231
III.3. Grupos de trabajo: comunicación, espacio y tiempo para la colaboración	235
III.3.1 Resumen	237
III.3.2 Contexto, contacto y primeros espacios de interacción	247
III.3.3 Creación de grupos	251
III.3.4 El proceso de trabajo en grupo	264
III.3.5 Organización y acompañamiento de la vida social del grupo	271
III.3.6 Docente, presencia social y grupos	276

III.4. La e-actividad, un tiempo, un espacio	285
III.4.1 Resumen	287
III.4.2 e-Actividades específica de grupo pensadas para el desarrollo de las competencias	299
III.4.3 Prácticas individuales de mapas cartográficos	303
III.4.4 Actividades voluntarias	304
III.4.5 Tres modelos de e-actividdes en el aula virtual: tiempo para la acción y la interrelación	306
III.5. Evaluar, valorar, seguir y acompañar: otro acto de presencia	321
III.5.1 Resumen	323
III.5.2 Evaluar y valorar, otro acto de presencia	329
IV.- TIEMPO Y PRESENCIA. Consideraciones finales	353
Un contexto social líquido	356
Nuestra investigación	359
Conclusiones	363
Nuevas puertas abiertas a la reflexión	375
V.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	381
VI.- LISTA DE GRÁFICOS, ILUSTRACIONES Y TABLAS	397
VI.1. Lista de gráficos	399
VI.2. Lista de ilustraciones	401
VI.3. Lista de tablas	403

ANEXOS

(en disco compacto adjunto)

RECOGIDA DE DATOS

- Registros sobre el profesorado: Entrevistas,...
- Registros sobre el alumnado: Entrevistas,...
- Documentos del EVEA (Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje en Campus Virtual): Registros de Campus Virtual, encuesta al alumnado,...
- Documentos del Campus Andaluz Virtual: Proyecto/guía de la asignatura; informes de evaluadores externos de la asignatura,...

ANÁLISIS DE DATOS

- Documentos e informes Atlas.ti: categorías, citas,...
- Gráficas secuencia temporal: según datos registro extraídos de Campus Virtual.

INTRODUCCIÓN

Hoy nadie discute la influencia del fenómeno de la globalización mundial y la realidad de las redes sociales en los países desarrollados. Cada vez más, en casi todos los ámbitos, en la comunicación persona a persona y en las relaciones sociales se están creando nuevos escenarios de interacción e intercambios de significados.

Nuestra percepción social y espacio-temporal está cambiando. Son otras las reglas de confluencia entre personas situadas en contextos sociales y culturales diferentes donde las distancias parece no existir. Son otros los ritmos y los tiempos compartidos para los que cualquier momento puede ser. Estamos cambiando un ser y estar aquí y ahora, con nuevos vínculos y sin anclajes físicos espacio-temporales. Lo que Zygmunt Bauman viene a llamar la *modernidad líquida* (Bauman, 2002). Nuestra identidad adquiere nuevas dimensiones situadas en contextos y relaciones totalmente virtuales sin contacto en espacios físicos (Bauman, 2005; Turkle y Trafí, 1997).

En este nuevo contexto de realidad social y cultural la educación no puede seguir tirando de modelos decimonónicos donde el aprender y el conocer dependan del almacenamiento del saber. La educación debe apostar por nuevos postulados donde el desarrollo y el aprendizaje de la persona sea acorde a nuestra realidad en una sociedad digital y líquida (Bauman, 2007a; Pérez Gómez, 2012). Una nueva cultura exige una nueva cultura escolar y de la

educación (Pérez Gómez, 1998).

La educación virtual, heredera de la educación a distancia, se ha transformado por completo a tenor de estos cambios sociales y culturales auspiciados y sustentados por las tecnologías de la información y de comunicación. En este tiempo, el aprendizaje electrónico, e-learning, o la llamada enseñanza virtual ha evolucionado y dado diferentes respuestas a múltiples y variadas cuestiones y escenarios pedagógicos con los que se ha enfrentado. Todas estas preguntas, básicamente, se han formulado de forma constante buscando las diferencias entre procesos y contextos de aprendizaje virtuales y presenciales. ¿Cuál es la naturaleza específica y propia que define la relación y la comunicación mediada por los espacios virtuales y cómo éstas afectan al aprendizaje?

En lo que atañe a este informe, al objeto de esta investigación, su origen está en la figura del ser docente virtual y más concretamente por cómo entiende este nuevo educador su relación temporal y su presencia espacial en estos nuevos escenarios educativos no presenciales. ¿cuáles son las claves que hacen que un docente transite de modelos de comunicación presencial, normalizados y convencionales, a los nuevos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje? ¿Cómo ocupa el aula y el tiempo el profesor o profesora virtual? ¿Cuáles son sus funciones, si ya no ha de estar en clase unas horas determinadas? ¿Qué tareas desempeña el profesorado en el aula virtual y en los nuevos contextos multidimensionales donde se da otro tiempo y otro espacio? ¿Qué es ser un docente virtual? ¿Qué hace diferente a un docente presencial de uno virtual?

Como respuesta a esta investigación, este informe de tesis está orga-

nizado en tres grandes apartados principales.

En el primero, de forma directa, hemos intentado recoger la evolución de los grandes postulados y principios por los que ha transitado durante las últimas décadas la educación virtual, desde la educación a distancia hasta la nueva realidad hoy de las redes sociales. Siempre desde un análisis y mirada pedagógico y no desde modelos *tecnocéntricos*.

En este desarrollo se hace imprescindible ahondar en las relaciones nacidas en estos nuevos contextos donde el espacio y el tiempo se diluyen configurando nuestra identidad y nuestros intercambios de significados culturales. Nuevas claves de comunicación, nuevas aulas virtuales sin fronteras, con otro momento de interacción.

En un segundo apartado, mostramos el caso objeto de estudio. El origen y el proceso histórico del proyecto Campus Andaluz Virtual (CAV). Y es desde esta experiencia del CAV desde donde se ha definido el origen y foco de la investigación.

Se define y se informa en este capítulo del diseño, la metodología cualitativa de investigación basada en el estudio de caso y la estrategia de investigación. Dada la naturaleza totalmente virtual del caso estudiado se ha hecho uso también de metodologías de observación y análisis basada en la etnografía virtual. Igualmente se hacen explícitas las herramientas elegidas, las fuentes y el origen de los datos de investigación, así como su procesamiento cualitativo y categorización de los mismo que dan pie a las proposiciones y a las interpretaciones base de este informe.

En el apartado tres, ya se desarrolla en sí el informe de investigación. A

lo largo de cinco capítulos se desarrollan los grandes ejes que han emergido durante la misma.

Grandes bloques que inciden directamente sobre la actuación y función docente virtual en cuanto a su tiempo, presencia y dedicación. Éstos giran en torno a...

- la importancia de cómo crear un nuevo espacio para el encuentro, la interrelación y el intercambio;
- la comunicación mediada virtual, nuevas estrategias docentes basadas en la asincronía;
- cómo generar entornos de colaboración, cuáles son sus procesos
- los contextos de acción virtual, la e-actividad como contexto de interacción compartida; y
- la valoración y evaluación en entornos virtuales de aprendizaje.

Para facilitar y hacer más amena la lectura de esta investigación, el lector o lectora encuentra al inicio de cada capítulo del informe de investigación un resumen que recoge las ideas y conclusiones esenciales del mismo.

En definitiva, este estudio pretende cartografiar y representar el territorio de una asignatura virtual, de sus nuevos espacios presentes, de los itinerarios y tiempos de la acción docente a lo largo de una experiencia concreta.

APARTADO I

ÁMBITO TEÓRICO

“Por que el «mundo vital» de la juventud contemporánea, compuesto desmañadamente con porciones de sus experiencias vitales, ya no se parece a los pasadizos ordenados, sólidos y «aprendibles» de los laberintos «de ratones de laboratorio» que hace medio siglo se utilizaban para explorar los misterios de la buena adaptación a través del aprendizaje”
(Bauman, 2007a, p. 26)

Nuestra sociedad hoy es una sociedad totalmente vertebrada por y desde la interconexión global real y virtual en red. La transformación y los cambios acaecidos en las últimas décadas han supuesto ya una revolución social, cultural y económica. En esta revolución no sólo nos debemos quedar con el protagonismo frenético e innovador de las Tecnologías de la Información y Comunicación, sino con que ya nuestra realidad, nuestras formas de participación e interacción humana, las maneras de crear y recrear nuestros propios contextos de relación y comunicación son otros y en constante cambio. Una red total (Castells, 2001a, 2001b, 2006) donde las fronteras de la información, comunicación y del conocimiento están propiciando que las demarcaciones físicas se diluyan potenciando exponencialmente las transacciones globales (Friedman, 2006). Pero, como decimos, la fuerza y la contundencia de estos cambios, la verdadera revolución está en la naturaleza de las relaciones perso-

nales y sociales, los nuevos valores y procesos de intercambios de significados enmarcados en un mundo cambiante y en constante incertidumbre. El sociólogo Zygmunt Bauman (2002) nos habla de una *modernidad líquida*. Con este término define una sociedad volátil y fluida, con nexos frágiles y valores poco sólidos, de cambios vertiginosos y alta incertidumbre. Un mundo cuyas fronteras desde todos los ámbitos ya sea social, laboral, cultural y del conocimiento se diluyen dando pie a nuevas relaciones y concepciones sociales, nuevas identidades (Bauman, 2005), valores y principios.

En esta *sociedad líquida* se imponen principios pedagógicos diferentes, ajustados a una sociedad digital (Pérez Gómez, 2012) a los que ya los modelos decimonónicos anclados en el pasado no dan respuesta. La educación hoy debe hacerse cargo de una nueva cultura social y escolar (1998) de relación e intercambios donde la nueva identidad social, el desarrollo personal, el aprender y el conocer no estén asociados a la acumulación enciclopédica del saber sino a la creación y recreación de significados compartidos y situados socialmente a través de los nuevos contextos y canales de comunicación de las redes sociales. Ante esta incertidumbre cambiante se hace necesaria un nuevo paradigma, una nueva educación para nuevo mundo interconectado y global.

1.1. Educación virtual hoy

La enseñanza virtual, el e-learning son unos de los términos de mayor progresión en este siglo XXI. Su auge ha ido en paralelo a una tecnología que cada vez más ha desarrollado la relación e interacción entre participantes a través de las redes de comunicación.

Desde sus principios la educación a distancia ha suplido el cara a cara en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se ha servido de diferentes medios de intercambio y relación. En sus comienzos la enseñanza a distancia estaba basada en la correspondencia –con alta autonomía espacial y temporal y nada de interactividad–, más tarde la interacción en los multimedia por ordenador, en estas últimas décadas la videoconferencia o la audioconferencia con modelos en tiempo real y remotos y ya, finalmente, la relación virtual a través de los nuevos escenarios y significado sociales creados por la red total Internet (Castells, 2001a, 2001b, 2006) donde se aúnan de forma más completa lo que hoy entendemos por interactividad y la no presencia. Todos progresivamente se han aproximado a la interacción real y, a su vez, han acortado las distancias espaciales y temporales del proceso. Y de manera fácil, a inicios de este siglo, las TIC han integrado todos los medios imperantes en los 90 consiguiendo una mayor independencia con una mayor interactividad (Garrison y Anderson, 2005; Gros 2011) .

A lo largo de estas tres décadas en la enseñanza-aprendizaje no presencial han cambiado muchísimo las estrategias docentes destinadas a acortar distancias, aumentar los contactos temporales y a facilitar las relaciones

entre los participantes. Alrededor de la no presencia, a la independencia temporal y espacial y el necesario aumento de la interacción nacen funciones y actividades docentes propias de estos espacios virtuales.

La relación de la enseñanza virtual con la técnica se ha mantenido entre el vaivén inicial del *tecnocentrismo* (<https://es.wikipedia.org/wiki/Tecnocentrismo>) –en el que ha prevalecido la fascinación por las capacidades del propio medio, la técnica por la técnica– y sus posibilidades para la enseñanza, más centrado en el aprendizaje y la comunicación mediada por ordenador.



Gráfico 1: Medios educativos integrados por la red a comienzos del siglo XXI (Garrison y Anderson, 2005)

Las TIC y muy especialmente aquellas que desarrollan la web 2.0 (Santamaría, 2009; Silva, 2012) –hoy ya se habla de la 3.0 (desarrollo de la web semántica)– ponen el foco en un mayor dinamismo y en el papel activo de los usuarios como creadores de información y contenidos que no meros observadores y consumidores (los llamados *prosumidores* (Galera y Valdivia, 2014),

término que aunque se extendió con los mass-media, hoy se puede aplicar también a las TIC). Y la facilidad para participar y compartir en comunidades virtuales a través de la denominadas redes sociales. Esta web 2.0 está permitiendo la creación de ambientes virtuales con amplias comunicaciones bidireccionales (Silva, 2011) (incluso multidireccionales) y una mayor profundidad en las interacciones. Modelos de educación en red que centran el énfasis en el intercambio de significados entre los actores protagonistas.

Son muchas las concepciones y los términos que sirven para definir el mismo fenómeno de la educación no presencial (Rivera y Alonso, 2013; Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera y Bravo, 2011). Todos ellos con matices diferenciales según al ámbito de aplicación al que nos refiramos, los medios empleados y la naturaleza de su uso, la intencionalidad... En definitiva, muchas de las veces vocablos polisémicos y difíciles de ubicar conceptualmente. De alguna manera, esta variedad de términos y significados refleja el constante cambio y transformación social basada en el conocimiento como nuevo eje de relación y aprendizaje.

En los estudios de Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera y Bravo (2011) sobre el término e-learning se evidencian cómo esta variedad de definiciones ha dependido del contexto o ámbito profesional y cómo también ha cambiado en sus acepciones y matices a lo largo del tiempo en estas tres últimas décadas. Estos autores muestran un rango conceptual amplio que va desde las centradas en los recursos tecnológicos empleados (Internet, multimedia,...) que facilitan la enseñanza, hasta las que hablan de aquellas que desarrollan e implementan nuevos modelos de educación. Enmarcan, por tanto, las diferentes definiciones según cuatro apartados: *la tecnología* como centro del proceso, según *el sistema de “envíos”* y “accesibilidad” y *la comunicación*, concep-

ciones según principios pedagógicos y, por último, definición de nuevos paradigmas educativos.

A saber, las orientadas a *la tecnología* como centro del proceso, donde se hace más evidente que la “e” de e-learning deja patente el origen tecnológico de apoyo a la enseñanza.

“la voz inglesa e-learning, que puede definirse como «el uso de tecnologías basadas en Internet para proporcionar un amplio abanico de soluciones que aúnen adquisición de conocimiento y habilidades o capacidades» (Rosenberg, 2000; citado en Sangrá, 2004, p. 79)

Muchas otras más preocupadas por *el sistema de “envíos” y “accesibilidad” y la comunicación*. O las más centradas en el proceso de enseñanza como la de Marqués (2006) (citado en Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera, y Bravo, 2011) que habla de e-learning como *“la enseñanza a través de recursos telemáticos”*.

En su evolución el término se ha ido aproximando a concepciones según principios pedagógicos como la establecida por el Departamento de Educación de Estados Unidos (Doe citado en Sangrá, 2004, p. 4): *“un conjunto de actividades de enseñanza y de aprendizaje, básicamente a través de Internet, que hacen uso del contexto de aprendizaje con nuevos mecanismos de comunicación y recursos ricos provenientes de la tecnología de la información, con el objetivo de conseguir una nueva modalidad de aprendizaje”*. Surgen aquellas experiencias que tienen la interacción, la relación y la colaboración como centro metodológico de los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales.

Y, finalmente, *otras ya preocupadas por definir nuevos paradigmas*

educativos tal como defiende García (2005):

“...el e-learning como la «capacitación no presencial que, por medio de plataformas tecnológicas, posibilita y flexibiliza el acceso y el tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las habilidades, las necesidades y las disponibilidades de cada discente, además de garantizar ambientes de aprendizaje colaborativos mediante el uso de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, potenciando, en suma, el proceso de gestión basado en competencias»” (citado en Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera y Bravo, 2011, p. 18).

A estas definiciones de e-learning hay que sumar la gran multiplicidad de vocablos, muchas veces usados como sinónimos y otras con significados distintos según el contexto (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera y Bravo, 2011): enseñanza y aprendizaje digitales, comunidades de aprendizaje en entornos virtuales, Blended Learning, educación en línea, e-tutoring, enseñanza virtual,...

Todos ellos esbozan un amplio espacio conceptual que están, como ya hemos dicho, entre la técnica facilitadora-transmisora de la información y la preocupación por definir modelos educativos que se ajusten realmente a principios pedagógicos preocupados por aprendizajes relevantes más acordes con la sociedad, la cultura de la comunicación y la información, los nuevos significados y la incertidumbre (Pérez Gómez, 2012) y la modernidad líquida (Bauman, 2002) ya citados. Un nuevo contexto social y cultural que está exigiendo nuevas dimensiones educativas y pedagógicas (Bauman, 2007a; Pérez Gómez, 1998).

Pero sobre esta dicotomía *tecnocentrismo* (<https://es.wikipedia.org/wiki/Tecnocentrismo>) vs educación (con mayúsculas) en línea, Garrison y Anderson apuestan por la importancia del seguimiento de la cognición y la meta-

cognición intencional con el dominio de la técnica como medio virtual del proceso enseñanza-aprendizaje:

La gestión técnica se refiere a la organización de y acceso a la información, mientras que la gestión cognitiva de la enseñanza se centra en el seguimiento cognitivo y metacognitivo de las tareas y exigencias intelectuales (por ejemplo, pensamiento crítico). [...] Si el e-learning está llamado a ser algo más que un modo de promover la asimilación de información, entonces deben incorporarse las estrategias de gestión tanto cognitiva como técnica.”(Garrison y Anderson, 2005, p. 29)

Inicialmente muchas de las experiencias de asignaturas virtuales se abordan de forma intuitiva (así lo fueron los inicios del e-learning). La tendencia natural es trasladar estrategias educativas presenciales a estos procesos virtuales. A lo largo de estas experiencias se ha constatado cómo los modelos clásicos de transmisión verbal no han funcionado en lo virtual. Y aquellos que procedían de una mayor interacción alumnado-profesor, más centrado en la actividad, han comprobado la naturaleza diferencial de la acción compartida en estos nuevos entornos.

Mantenemos, por tanto, el punto vista del análisis en los por qué pedagógicos que fundamenten la acción docente y los contextos didácticos creados en la aula virtuales.

“El e-learning no está más centrado en el aprendizaje de lo que lo estaba en la enseñanza la educación presencial tradicional. Al igual que cualquier otra experiencia educativa, el éxito del e-learning depende de la capacidad del educador de crear entornos de aprendizaje que moti-

ven a los estudiantes y promuevan el desarrollo de actividades constructivas.”(Garrison y Anderson, 2005, p. 39).

En la educación virtual, al igual que tantas otras olas tecnocentristas, no se innova por el simple hecho de estar basada en las TIC. Los soportes técnicos no son más que eso y no por ello el profesorado innova a la hora de llevar metodologías mayoritariamente expositivas a espacios virtuales. Los principios y creencias educativos no necesariamente cambian por modificar el medio y la realidad es que, en los inicios del e-learning, se emularon estos procesos clásicos sin problemas (Bautista, Borges y Forés, 2006).

Los paradigmas más innovadores en educación virtual son los que postulan las teorías socioculturales y de aprendizaje situado (Bruner, 1997, 1988; Dewey, 1995; Leontiev, Luria y Vygotsky, 2007). Nos hablan y definen desde la pedagogía, desde la psicología del aprendizaje y la neurociencia –no desde la técnica– del papel mediador de las TIC en los procesos de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo, las comunidades de investigación (Valverde Berrocoso y Garrido, 2005),... donde los entornos virtuales han de recrear ambientes propicios para el pensamiento crítico, la profunda interacción social, los propios intereses y el compromiso,...

Las prácticas basadas en la construcción social del conocimiento son un hecho en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Y nos ofrece roles y funciones de los participantes en los que juega un papel importante cómo los nuevos ambientes virtuales son transformados para cubrir la necesidad de los procesos de interacción y a su vez medien la comunicación didáctica del hecho educativo. El estudio de las comunidades virtuales de aprendizaje (Cabeiro, 2006b; Fernández Sánchez y Valverde Berrocoso, 2014; Garrido, 2003;

Silva, 2011) y la propia etnografía virtual (Hine 2000) nos revela datos sobre la interacción-comunicación virtual, la identidad digital, el aprendizaje social en red, los nuevos ambientes digitales compartidos.

En el nuevo mundo de las redes sociales y de la interconexión Internet con saturación de información, (Pérez Gómez, 2012) ya el conocimiento y el intercambio de significados no es a través del envío de simples mensajes sino que hablamos de nuevos escenarios de infinitos nodos (Castells, 2001b), de ambientes de creación y de comunicación virtuales donde ya este nuevo medio también se convierte en una nueva realidad, un nuevo mensaje (MacLuhan y Fiore, 1998). Donde la realidad social y la realidad virtual (Úcar, 1996) desdibujan límites e identidades compartidos.

En esta nueva sociedad red interconectada, autores como Geogor Siemens y Stephen Downes basado, entre otras, en la neurociencia, la ciencia cognitiva y la teoría de redes, postulan su teoría del *conectivismo* (Siemens, 2012) (<https://en.wikipedia.org/wiki/Connectivism>). En ella entienden que conexiones e interacciones entre las personas forman parte de la socialización y el aprendizaje. Y emanan modelos concretos como el conocimiento abierto o los Cursos en Línea Masivos y Abiertos MOOC (Massive Open Online Course) donde se ponen en práctica estos principios.

Estas tecnologías aportan nuevas formas y claves en la comunicación didáctica. Con ellas los intercambios de significados se recrean en contextos diferentes de relación. Por tanto, la propia actividad docente se ha de adecuar a nuevos procesos no sujetos a espacios y tiempos del aula física. No es asumible una equiparación de semejanza y equidad entre realidad educativa pre-

sencial y virtual.

“En un contexto formativo en línea, dadas sus características de formación a distancia, formación basada en materiales, actividades y recursos de autoaprendizaje, mediación y comunicación telemática, aprendizaje colaborativo, ni la acción docente ni el trabajo del estudiante lógicamente pueden ser de la misma índole que el desarrollado en una acción formativa presencial”. (Bautista, Borges y Forés, 2006, p. 34)

Como podemos ver todas estos estudios y teorías vierten luz sobre la nueva realidad social en red y cómo puede influir en el aprendizaje. No es objeto de esta investigación analizar las diferentes concepciones y tendencias educativas sobre cómo se aprende o cómo los principios metodológicos y didácticos que de ellas se desprenden pueden influir en los procesos y contextos de la enseñanza virtual. Pero sí nos puede ayudar a entender algunas de las funciones y tareas del profesor virtual si nos adentramos, aunque sea superficialmente, en cómo la concepción educativa, los propios principios educativos influyen en su tiempo docente, la toma de decisiones, en la acción concreta del educador en el aula virtual.

1.2. El aula virtual aquí y ahora

La redes sociales propician estrategias de relación y de intercambio vital y experiencial diferente. La asincronía dota al espacio de un tiempo distinto y especial para el encuentro. Se están aproximando las distancias, el aquí y

ahora. Aunque la comunicación no se da siempre en tiempo real, sí se tiene noción de inmediatez. De alguna manera la realidad y la no presencia se están diluyendo. No estamos presentes, somos virtuales con otro tiempo y otro aquí. La conexión total, siempre.

Estos fenómenos están exigiendo el que los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje faciliten esta posibilidad de la conexión total. La demanda de los participantes de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) es no tener que identificarse en el aula virtual, por ejemplo, para tener que colaborar en un foro de trabajo. Se solicita poder responder desde el teléfono personal a un mensaje del foro y que éste aparezca ya directamente en el hilo de conversación virtual.

Este gesto tan simple, ampliamente solicitado, no todos los EVEA lo permiten. Sin embargo es una exigencia demandada por la inmediatez en las relaciones de la redes sociales. Este nuevo tiempo en la interacción repercute abiertamente en el modelo de comunicación didáctica del aula virtual.

El docente presencial orienta su quehacer hacia la confluencia temporal con sus estudiantes en una, dos o tres horas concretas de trabajo en el aula. Toda su actividad ya sea gestión, preparación de la sesión de clase u organización de tareas para un trabajo personal del alumnado, tal como establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), gira en entorno a los procesos de trabajo de esos momentos puntuales en un espacio-tiempo con sus estudiantes en un aula física. Incluso, cada vez más, el profesorado habla de una mayor prolongación de estas horas presenciales debido a la demanda constante mediante correos o mensajes emitidos desde los espacios virtuales de apoyo a la docencia presencial. Hoy ya no se entiende ésta sin una prolonga-

ción virtual como ayuda.

En la enseñanza virtual la confluencia de todos los participantes de una asignatura se puede producir todo el tiempo, durante las 24 horas del día. No es que estén conectados en tiempo real todas las horas y a la vez sino que la interacción y participación se produce de forma no simultánea, asíncrona según la organización y disposición de tiempo personal. Existe una adecuación al ritmo de cada cual (Gros y Silva, 2006; Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007; Suárez Guerrero, 2010). Y el alumnado trabaja más independiente, con mayor autonomía, responsabilidad y protagonismo en el aprendizaje (Fernández Navas, 2015; Silva, 2011). Todo ello, con obvias consecuencias en cómo percibir y gestionar el tiempo de aprendizaje, la noción de estar en relación y en contacto con el proceso compartido para conocer y aprender.

El modelo asíncrono permite que la disponibilidad de tiempo se organice de forma personal. Los estudiantes pueden marcar su propio proceso y ritmo de aprendizaje. Incluso facilita el que pueda existir una mayor adaptación, por tanto, personalización según necesidades del estudiante.

En lo virtual se hace necesario, más que nunca, tener claro modelos de interacción y comunicación y la materialización de éstos mediante el diseño de estrategias, espacios y puntos de encuentro que permitan la relación y el intercambio.

Muchos autores (Crook, 1998; Gallego y Gutiérrez-Santiuste, 2011; Guitert y Pérez-Mateo, 2013; Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000) ven trascendente, así lo están confirmando las redes sociales, el que en los EVEA los procesos y contextos de aprendizaje estén sustentados por la colaboración entre

todos los participantes.

Podemos hablar, por tanto, que los modelos asíncronos de enseñanza-aprendizaje virtual se caracterizan por su flexibilidad, la personalización, la interacción y la colaboración de sus procesos (Llorens Cerdá & Sangrà, 2013).

El docente como un miembro más del aula también está expuesto a la relación asíncrona, a la conexión total, a la exigencia de la participación inmediata, en definitiva, a estar presente siempre. Su condición de educador lo convierte en creador y diseñador de los espacios virtuales y los elementos necesarios para un mejor aprendizaje. En sus manos está bajo qué condiciones sacar el mayor partido a esta personalización de la enseñanza virtual, a la flexibilidad espacio-temporal, a cómo crear ambientes didácticos óptimos para la comunicación y la colaboración.

Y lo más importante es que se hace necesario plantear y redefinir los propios principios pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje virtual. Tal como establecen Garrison y Anderson (2005) se requiere un compendio de competencias profesionales genuinas y propias de la educación virtual ya que se está demostrando que los modelos presenciales no le son válidos.

“Las tecnologías del e-learning tienen la posibilidad de provocar tanto la reflexión privada como el discurso público. Su poder reside en su capacidad para conectar a personas por canales tanto públicos como privados. Esta capacidad inédita está alterando de raíz los enfoques cognitivos y pedagógicos de la enseñanza y el aprendizaje. No obstante, junto a esta capacidad tecnológica se requiere la sabiduría necesaria para crear experiencias educativas creativas dotadas de sentido y en las que se dé un justo equilibrio entre reflexión y discurso.” (p. 38)

1.3. Un nuevo contexto temporal

Como podemos ver, estamos ante una realidad menos tangible donde el tiempo compartido del aula se dilata y adquiere un sentido más relativo y personal. En este sentido, podríamos pensar como educadores que disponemos de más tiempo y, por tanto, de más posibilidades didácticas para enseñar. Bajo este principio del más para hacer, se han dado experiencias donde la carga de trabajo del alumnado parecía no tener fin. No se pensó en el tiempo de éstos como finito pues los docentes sólo se han preocupado, por ejemplo, de dar acceso a gran cantidad de documentos de trabajo.

Por otra parte, no es que dispongamos de más tiempo sino que es otra noción de tiempo didáctico: más flexible, personal y socialmente percibido diferente que permita otra dimensión del aprendizaje. Esto supondría conocer sus claves para saber organizar el tiempo virtual con criterios pedagógicos distintos.

Comencemos por la flexibilidad. En cuanto a la máxima disponibilidad de tiempo, ésta se nos muestra como plena y total. Debemos pensar que es limitada, dado que todos y todas parten de su horario personal, sea por situaciones personales, sociales o académicas. Muchos estudiantes y profesores deben compaginar anclajes espacio-temporales presenciales y los tiempos propios de la relatividad virtual.

Otro aspecto a tener en cuenta es la autonomía pues es distinto cómo gestiona el discente su propio tiempo en cuanto a las exigencias cognitivas y sociales de las tareas propuestas en el aula virtual. Nos movemos, por tanto,

en la planificación y organización de procesos personales donde es imprescindible la distribución y secuenciación en base a prioridades y objetivos personales. Así para Macán (citado en Carreras y Valax (2010) son imprescindibles tres factores: *establecer objetivos y prioridades; hacer listas, la planificación y la programación (“La mecánica de la gestión del tiempo”); y la preferencia por la organización*. Hablamos desde la autonomía pues supone el control sobre la autoorganización y la propia agenda.

Además de la flexibilidad y la autonomía personal, el aprendizaje virtual se puede ver comprometido si no tenemos en cuenta otra dimensión fundamental, como es la necesidad de coordinarse de y con otros y otras, el intercambio y la relación. Esto supone el necesario ajuste entre calendarios individuales para conformar estructuras temporales conjuntas (Carreras & Valax, 2010). Puntos de coincidencia, acuerdos compartidos, compromisos,... en base a una organización y planificación colectiva.

El docente virtual no es ajeno a todas estas dimensiones temporales (autonomía, flexibilidad y coordinación) como persona y como profesional de enseñanza. Como persona a él también le afectan sus ritmos individuales, con su tempo presencial y virtual.

Y desde su dimensión de educador, debe ser capaz de pensar y diseñar los ambientes virtuales donde haya cabida al tiempo de aprendizaje personal y de confluencia del grupo clase. Donde se genere una estructura temporal que no lleve a la descoordinación y al desfase en contra de un proceso enseñanza-aprendizaje óptimo. Siempre en pro del aprendizaje, el espacio aula virtual deberá ser configurada como marco de organización y planificación, como lugar de encuentro de líneas temporales personales y de grupo, como contex-

to de actividad creadora compartida y en diálogo, de tarea, de consulta e intercambio de recursos y materiales.

En nuestro análisis del tiempo virtual, desde el lado del docente, si hablamos de su tiempo didáctico tendríamos que hablar, por lo que podríamos denominar el metatempo del profesor. Como ya hemos dicho con anterioridad, la práctica del profesor ya no es en un aula física y una hora determinada, por tanto, está por determinar muchas de sus acciones en el día a día con respecto al aula virtual:

- ¿Cuáles son sus nuevas tareas y funciones? ¿Cuál es la cadencia de acciones y procesos de éstas?
- Su nueva línea temporal en una jornada de trabajo.
- ¿Cuándo y cómo se produce la comunicación didáctica?
- ¿Cómo es el seguimiento y acompañamiento del proceso?
- ¿Cuándo y cómo se da la confluencia temporal profesor- estudiante-grupo clase? ¿Y el tiempo de trabajo no en línea?
- ¿Cuáles son los criterios a seguir para organizar la estructura temporal del aula virtual?
- ¿Cómo se compaginan los tiempos virtuales y los presenciales?

En cualquier caso (muy al contrario del parecer extendido en ámbitos presenciales), entre participantes de entornos virtuales se tiende a pensar que la carga docente y su tiempo –partiendo de que la enseñanza virtual necesariamente parte de la flexibilidad personal, la autonomía y una atención más individualizada– exige una mayor dedicación (Barberà y Badia, 2004), un tempo diferente.

I.4. Entorno virtual de enseñanza -aprendizaje (E.V.E.A.)

Las mal llamadas plataformas, son los programas informáticos base que sustentan los “sitios web” de los campus virtuales. Estos términos muestran y hacen un esfuerzo por hacerse evidente que detrás de estos centros virtuales existe un software que es el que lo sustenta. Estas instituciones de enseñanza virtual, a veces, son el reflejo de la estructura administrativa real o funcionan a base de clics y menús desplegables según los creadores del programa informático (Fernández Rodríguez, 2002). Están pensadas desde y por y para la organización institucional y desde el soporte técnico. Centros en línea donde los estudiantes no ven con claridad dónde preguntar, qué hacer, cómo y dónde dirigirse al profesorado,... Muchas veces, pensados desde la técnica y no para la interacción y el acceso desde el punto de vista de los participantes, ni con un sentido natural de la comunicación y de la usabilidad.

Autores como Barberà y Badia (2004) aluden a que los entornos virtuales están más relacionados con la construcción electrónica del mismo, mientras que el aula virtual lo está con los procesos didácticos que se dan en la misma. Sin embargo, la características técnicas configuran y median la naturaleza de las interacciones. La tecnología no es neutra. Los modelos de comunicación inherentes a sus cualidades técnicas nacen de los principios ideológicos y la concepción de cómo se entiende, por ejemplo, la comunicación del sistema según sus creadores.

Silva (2011) atendiendo a la literatura y a los múltiples elementos que

confluyen en un espacio virtual nos habla de un modelo que orienta el diseño de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (gráfico 3):

- Visión constructivista del aprendizaje
- Compartir recursos e información
- Las interacciones
- El factor tiempo
- Rol del tutor
- La plataforma

Este modelo se define por una apuesta pedagógica concreta *visión constructivista el aprendizaje* de donde la figura del *tutor* adquiere funciones determinadas como diseño, moderación o participación social. Las *interacciones* adquieren un significado especial por el valor del grupo aula como comunidad de aprendizaje. Y el *tiempo* ha de estar al servicio de los procesos y contextos pedagógicos de la vida del aula virtual. Vemos que la *plataforma* tan solo es la herramienta, que aunque influye y media, debe estar al servicio de los demás elementos y de los principios pedagógicos que lo sustentan.

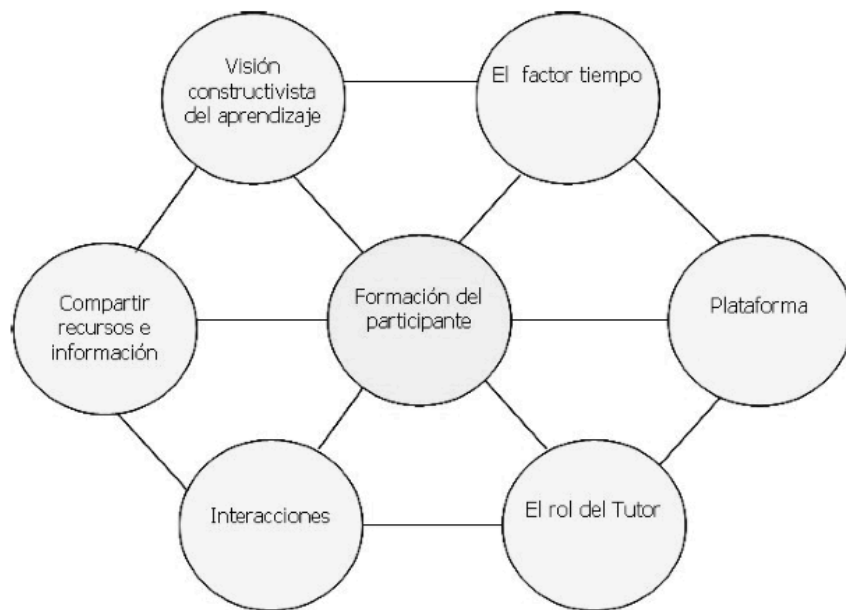


Gráfico 2: Modelo de Entorno Virtual de Aprendizaje.

Hemos querido poner de ejemplo el modelo de Silva (2011) para evidenciar la necesidad de anteponer los criterios pedagógicos a los técnicos. Los ámbitos de aplicación de la técnica deben adquirir forma, moldearse y ser el soporte de estrategias didácticas donde siempre aquella se ha de supeditar a las necesidades pedagógicas de estas. Nunca al revés.

I.4.1 Diseño del EVEA

Una vez acordada la necesidad de supeditar la técnica a las necesidades pedagógicas es fundamental, porque atañe a la función del docente virtual y a su su dedicación, desglosar los diferentes ámbitos que pueden estar implícitos en la definición, diseño y creación de un EVEA.

En nuestro ánimo no está el pormenorizar, ni analizar las diferentes y variadas formas que sobre este particular existen (hay tantas como modelos de programación didáctica), sino mostrar que el profesor virtual se ve inmerso en un proceso de definición y toma de decisiones sobre cómo dar forma concreta a su asignatura en un aula virtual.

Nosotros nos vamos a servir del modelo de Silva (2011) (gráfico 3) como ejemplo porque nos puede servir para poner sobre la mesa una aproximación sobre los diferentes aspectos e items que podríamos contemplar a la hora de acometer la creación personalizada de un Entorno Virtual de Aprendizaje. Y que de una manera u otra, más o menos explícita, más o menos intensa, los docentes virtuales acometen.

Para hacernos una idea, nos podemos servir del detalle de lo qué este autor llama acción pedagógica:

- *Organización coherente de los contenidos*
- *Claridad de los objetivos*
- *Explicación de los conceptos: desde diferentes perspectivas y en diversos formatos*
- *Asignaciones bien definidas: las tareas, exámenes y proyectos deben ser especificadas en cuanto a extensión, procedimientos y requerimientos.*

- *Relación entre las propuestas metodológicas y el logro de los objetivos: el participante debe sentir que las actividades contribuyen al logro de los objetivos*
- *Interactividad entre estudiantes y contenido: el participante debe inter-actuar con los contenidos del curso y construir conocimiento, utilizando para ello metodologías como: tablas comparativas, estudios de casos, mapas conceptuales, diagramas de flujo, etc.; evitando quedarse solo en leer y participar en los foros.*
- *Interacción entre los participantes*
- *Funcionalidad de los enlaces externos a Internet*
- *Variedad de actividades*
- *Cumplimiento de las leyes de derecho de autor (Silva, 2011, p. 82)*

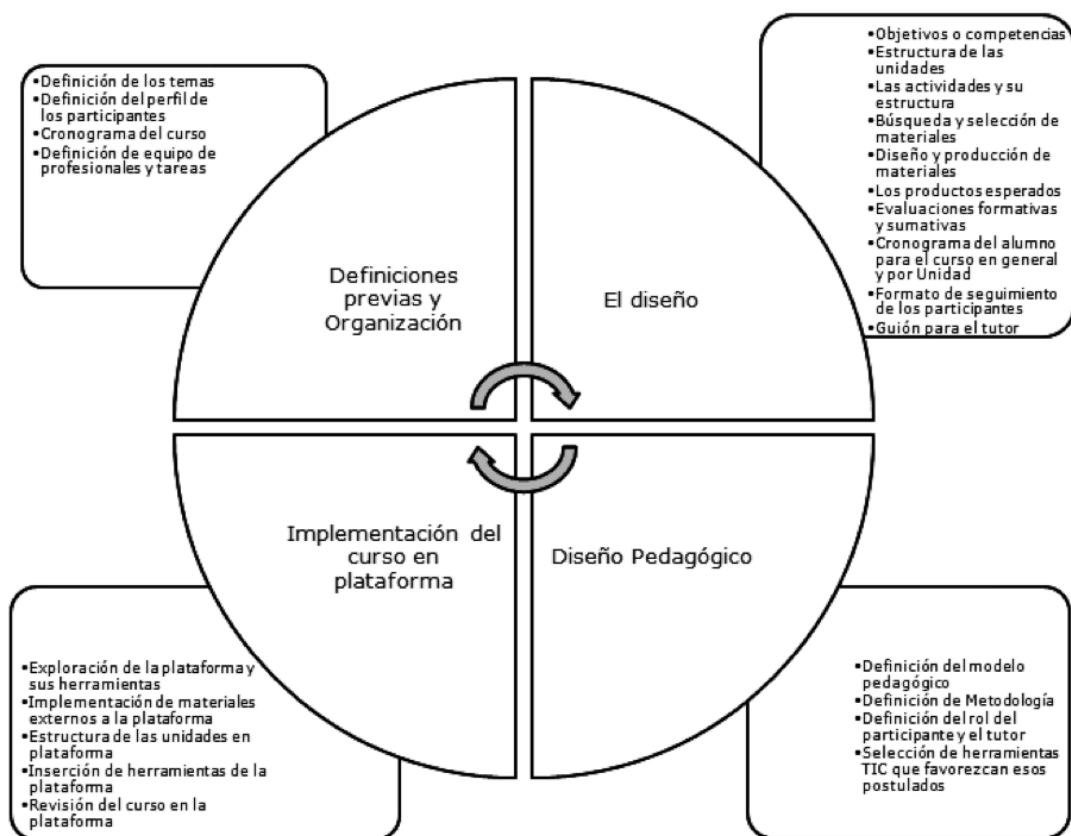


Gráfico 3: Etapas en el diseño de una asignatura virtual (Silva 2011)

I.4.2 Mediación de los entornos virtuales

Si hacemos, por ejemplo, una simple comparativa de BlackBoard y de Moodle podemos observar que ya en su diseño cada sistema centra su atención en aspectos concretos del proceso de enseñanza virtual como pueden ser los contenidos o las actividades a realizar.



Ilustración 1: Ejemplo de EVEA de Blackboard

La primera, BlackBoard, el participante al acceder al aula virtual se encuentra una estructura clásica muy centrada en los contenidos y documentos, en definitiva, en el temario. En este sentido tiene más de *sistema de gestión de contenidos para el aprendizaje* (Learning Content Management System, LCMS).

Mientras que la segunda, Moodle (Padilla-Meléndez, Del Águila-Obra,

y Garrido-Moreno, 2014), es mucho más flexible en este sentido. Su creador, Martin Dougiamas, basa este sistema en paradigmas del constructivismo social (<http://docs.moodle.org/es/Pedagogía>) siendo en su origen el foro el núcleo y eje del aula virtual. Por tanto, desde su creación, centran el proceso en un modelo social de intercambio y relación compartiendo e-actividad. Cierro es que su flexibilidad permite tanto el diseño de un espacio clásico centrado sólo en contenidos como el abierto y de comunicación. Y no está en el sistema el principio pedagógico que sustenta la acción docente. Por tanto, hablamos de modelos de *sistemas de gestión de aprendizaje* (LMS) flexibles, abiertos, facilitadores del desarrollo de las ideas y metodologías docentes; y aquellos que imponen estructuras y entorpecen la actividad docente.

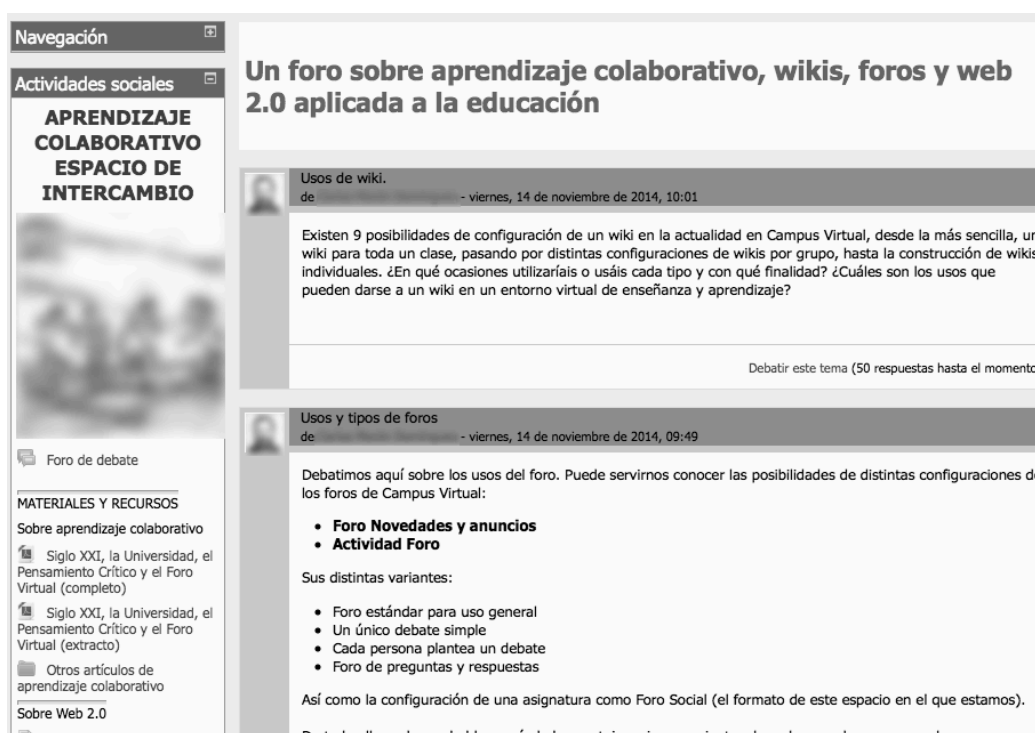


Ilustración 2: Ejemplo de EVEA DE Moodle

Necesariamente el programa informático base que soporta el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje media y condiciona los procesos de trabajo, relación e intercambio educativo. No es menor que un EVEA ya esté forzando a una organización sobre el temario y en el contenido como eje y base del intercambio; a que sean las personas, el grupo aula y sus componentes el centro de la interacción y de los aprendizajes y el conocimiento. Uno invita a subir temas en formato PDF digital; mientras que el otro abre debates de reflexión, permite el diseño de e-actividades (que inviten a la acción) y facilita entornos específicos para la relación y el intercambio. Hablamos en este caso más de un *sistema de gestión del aprendizaje* (Learning Manager Systems, LMS) puesto que ofrece todos los elementos necesarios para el desarrollo de la enseñanza virtual: herramientas para espacios de comunicación e intercambio, aplicaciones pensadas para el diseño de actividades y/o la confección o enlace de recursos y contenidos.

Otros muchos son los aspectos de un programa LMS los que pueden configurar los procesos y contextos del aprendizaje virtual pensando en los usuarios o más en el programa informático. La dificultad o no para hacer un seguimiento ágil de una e-actividad, si permite comunicar abiertamente y fácilmente con un grupo determinado o enviar mensajes de forma privada, el poder o no subir-enlazar recursos multimedia de cualquier formato o soporte, el establecer o no itinerarios formativos diferenciados según intereses,... son algunos ejemplos que nos hablan de si un LMS se adapta de forma flexible a las necesidades metodológicas de un docente virtual. En su lado opuesto, estaría un *sistema de gestión del aprendizaje* (LMS) el que establecería la forma y el grado en que se desarrollaría una acción educativa virtual, pensado más desde la técnica por la técnica y menos en los participantes.

No podemos defender, ni compartimos que los soportes técnicos de los EVEA sean neutrales y meros transmisores de significados en los términos que nos habla Clark sobre los medios (citado en Garrison y Anderson, 2005, p. 33): «no son más que vehículos por los que viajan los contenidos educativos, pero no influyen en los resultados obtenidos por los estudiantes del mismo modo que el camión que transporta los alimentos no causa cambio alguno en nuestra alimentación». Es como hablar de que los espacios en una clase presencial no condicionan los procesos didácticos. ¿Dónde comienza la informática del entorno y dónde el intercambio de significados?. ¿Los participantes en su interacción distinguen estos ámbitos a la hora compartir una actividad didáctica? Ciertamente es que el EVEA no es neutro, igual que no lo es la iluminación o la disposición de las bancas de la clase.

Usos	LMS	LCMS
Usuarios a los que va dirigido	Responsables de los cursos, administradores de formación, profesores o instructores	Diseñadores de contenidos, diseñadores instruccionales, directores de proyectos
Proporciona	Cursos, eventos de capacitación y está dirigido a estudiantes	Contenidos para el aprendizaje, soporte en el cumplimiento y usuarios
Manejo de clases, formación centrada en el profesor	Sí (pero no siempre)	No
Administración	Cursos, eventos de capacitación y estudiantes	Contenidos para el aprendizaje, soporte en el cumplimiento y usuarios
Análisis de competencias-habilidades	Sí	Sí (en algunos casos)
Informe del rendimiento de los participantes en el seguimiento de la formación	Enfoque principal	Enfoque secundario
Colaboración entre usuarios	Sí	Sí
Mantiene una base de datos de los usuarios y sus perfiles	No siempre	No siempre
Agenda de eventos	Sí	No
Herramientas para la creación de contenidos	No	Sí
Organización de contenidos reutilizable	No siempre	Sí
Herramientas para la evaluación integrada para hacer exámenes	Sí (la mayoría de los LMS tienen esta capacidad)	Sí (la gran mayoría tienen esta capacidad)
Herramienta de flujo de trabajo	No	Sí (en algunas ocasiones)
Comparte datos del estudiante con un sistema ERP (<i>enterprise requirement planning</i>)	Sí	No
Evaluación dinámica y aprendizaje adaptativo	No	Sí
Distribución de contenido, control de navegación e interfaz del estudiante	No	Sí

Tabla 1: Resumen comparativo LMS y LCMS (Boneu, 2007)

1.4.3 Seguridad presencial vs inseguridad virtual

Los procesos y contexto presenciales suelen acontecer con normalidad y seguridad para todos los participantes. Entrar en un aula física al inicio de curso esta avalada por la sólida expectativa de la experiencia histórica vivida como estudiante: lugar del profesor, pizarra, mesas, primeros saludos. El proceder a lo largo de los días igualmente se hace con la seguridad de lo es-

perado y viene sucediendo habitualmente: resumen inicial, una pregunta para comenzar, levantar la mano, reparto de varias hojas para mirar y debatir,... Igualmente todo sucede y dura en un tiempo y un espacio.

El acto presente de educar en un aula, en un aquí y un ahora, como estudiante tiene la comodidad de dejarse llevar y guiar. Normalmente existe un maestro de ceremonias que marca los tempos, el qué, el cómo, el cuándo y dónde a cada uno de los participantes. Y el alumnado no necesariamente conoce el por qué o hacia dónde conduce lo que se está haciendo. Esa visión final o global sólo la conoce el docente. Es como subir en un taxi en una ciudad desconocida con un idioma totalmente nuevo para nosotros. Nos sentimos con la seguridad de que el taxista nos llevará a la dirección de la próxima ciudad a la que queremos ir y que le hemos mostrado en un papel.

En los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje este contexto de seguridad guiada no existe. La situación del alumnado puede ser de muy perdidos y de altísima inseguridad por desconocer la distribución espacial (no hay una pizarra habitual), qué hacer, en qué momento, cómo y a quién preguntar (aquí no me vale levantar la mano), quiénes son mis compañeros, cómo son,...

Si nos acogemos a la metáfora anterior del turista en una ciudad totalmente desconocida pero en este caso decidimos ir solos a esa otra ciudad. Cogemos un plano, debemos elegir si a pie, bus o metro hasta la estación de tren; dirección, señales, nombres de calles, plazas y referencias de monumentos,... Varias veces lamentamos no haber cogido el taxi. Nuestra inseguridad es elevada. En lo virtual existe esta sensación de inseguridad. El Estudiante es el que conduce, de alguna manera debe elegir y decidir, en cualquier momento del día, interactuar, acceder,..., consultar, leer en profundidad,... Y, a veces,

no conoce bien el entorno que como docentes hemos construido, el “idioma” virtual de cómo proceder.

En nuestros cursos sobre docencia virtual uno de las funciones de éste es la diseñador y creador de entornos virtuales. Una de las ideas importantes sobre las que reflexionamos es cómo conseguir seguridad en los participantes de un aula virtual. Para ello analizamos algunas de las claves espaciales de lo virtual muchas de ellas estudiadas en la interactividad multimedia de los 90 y la navegabilidad en el mundo Internet. Por ejemplo, si nos basamos en la interactividad para conseguir un entorno virtual que permita una situación de mediación segura debemos tener en cuenta tres aspectos: orientación, estructura y familiaridad¹.

La *estructura* da un sentido de visión global y se consigue con la organización de elementos fundamentales y/o eventos temporales. Todo esto dependerá del contenido de la asignatura (jerarquía de componentes, agrupamiento de funcional por apartados) y de la disciplina o campo de la asignatura. Es necesario en una asignatura virtual mostrar al alumnado un “plano” que muestre de un vistazo fines, unidades temática, breve descripción de actividades y procesos, secuencias temporales de eventos,...

En nuestro símil (viaje a una ciudad desconocida) la estructura del espacio por el que movernos lo aportaría un plano, un mapa, las líneas de metro,..., todas ellas dan la visión global y de conjunto.

1. Según ideas de J.C. Ittelson (California State University) en el “Seminar in the Design and Development of Interactive Video Disc” celebrado en el SERVIMAV de la Universidad de Santiago de Compostela, año 1989.

La *orientación* proporciona el sentido de la situación:

- Símbolos: Objetos y/o formas que recuerdan y pueden ser interpretadas
- Signos: Palabras, iconos, mensajes que establecen una situación y dan una dirección

Nuestra aula virtual debe indicar con claridad y sin ambigüedad bloques, apartados, enlaces, iconos,..., cuyo significado lleve al lugar que se espera cuando se accede. En nuestra metáfora sería todas aquellas señales que conocemos como pueden ser flechas, marcas en el asfalto, señales de tráfico,...

La *familiaridad* se consigue con la consistencia de lo esperado. El hábito, la persistencia y la regularidad, que los espacios virtuales no cambien en lo esencial. Se consigue mediante:

- Color: El mismo color siempre tiene el mismo significado.
- Forma: Forma de fondo o borde de pantalla relacionada con el tipo de evento.
- Situación: El mismo tipo de información/control en el mismo lugar de la pantalla.
- Patrón: Repetición de estructuras en segmentos/escenas.

En nuestro ejemplo del turista en la ciudad desconocida lo representa el que las señales de prohibición siempre tiene el mismo color, la calle del hotel siempre es de doble sentido para los coches, la farmacia de la esquina nos sirve de referencia pues no ha cambiado,...

En la función del docente virtual como diseñador de espacios virtuales

es fácil quedarse con la visión de quien construye los espacios, con el punto de vista del arquitecto, aquel que le da la planimetría. El docente virtual no suele ponerse a la altura de lo que ve y de cómo se mueve el estudiante. El profesor se mantiene en el plano de las estructuras que le dan los mapas pero no pasea por la ciudad. La mirada del paseante es muy distinta de la de quien ha diseñado y creado la red de las vías del metro. Navegar por sus andenes, bifurcaciones, nodos y salidas no es lo mismo que ver los planos de su construcción. Conocer cómo se mueven por el entorno da una visión clara de su relación con el espacio construido. Ayuda a crear la información necesaria para que los oriente, los dote de visión global y estructura (los planos de metro sólo dan la información estrictamente necesaria para no perder al viandante) y se puedan mover con familiaridad entre sus pasillos. En definitiva, poner las bases para que en el aula virtual la interacción espacial y temporal, la comunicación social y el aprendizaje se de en un ambiente de seguridad y no de incertidumbre.

La enseñanza virtual ha conseguido su máximo desarrollo con Internet. Las peculiaridades del lenguaje y comunicación de la red de redes no le son ajenas, muy al contrario la navegación, interactividad y relación social creada en ella van por delante de muchas de las demandas del elearning. Leer en pantalla (por ejemplo, *el patrón F* (Nielsen, 2006), crear índices de información, saber diferenciar los enlaces y nodos de los términos importantes de los secundarios, la información significativa de la accesorio,...; todos estos aspectos y muchos otros son muchos de los fundamentos en los que se basa los estudios del lenguaje en la web, arquitectura de la información, navegabilidad, la usabilidad en Internet (Nielsen y Loranger, 2006) y la ergonomía cognitiva, encargada ésta última del estudio entre los interfaces de los sistemas interactivos.

vos y las personas (Gros, 2011).

En esta línea es necesario profundizar en la usabilidad pedagógica de los contenidos digitales pensados para la educación. Nokelainen (2006) propone cinco criterios para la evaluación de los mismos: control del aprendizaje, posibilidad de actividades cooperativas o colaborativas, objetivos de aprendizaje explícitos, autenticidad del material de aprendizaje y apoyo del aprendizaje.

Los entornos virtuales de aprendizaje se han apropiado del potencial de la red interactiva, cada vez más personal y social. Mientras que la interactividad está más en la posibilidad de establecer estructuras y redes de información mediante enlaces y nexos que permitan a los usuarios decidir los espacios y los tiempos virtuales, la ocupación del espacio y la relación entre personas tiene que ver más con la interacción y la participación. Éstos últimos, son términos a los que, desde la educación en red, se les atribuye matices diferenciales. Para Barberà y Badia (2004) se define:

“Mientras que por participación entendemos la presencia y aportación virtual del profesor, pero sobre todo del alumno, la interacción añade la respuesta y encadenamiento de comprensiones mutuas realizadas mediante el lenguaje.” (p.26)

Donde con la interacción, según Dewey, *“...los estudiantes transforman la formación inerte que se les trasmite, en conocimiento con valor y aplicaciones personales.”* (Dewey, 1916, citado en Garrison y Anderson, 2005). Interacción con el profesor, con los recursos y materiales y, sobre todo, entre iguales mediados por los contextos creados en el aula virtual (en este punto interactividad e interacción se hacen sinónimos). Y la participación de comparecer y contribuir. Ambos términos nos hablan del estar y el actuar, de la riqueza

de formas de habitar y relacionarse de los estudiantes y del profesor en estos espacios educativos en red.

Hablamos, en definitiva, de cómo el diseño de espacios virtuales y su navegabilidad, de cómo la creación de recursos digitales y su estructura informativa forman parte del saber, función y actuación del docente virtual necesarios para la implementación de una comunicación didáctica virtual óptima.

1.5. e-Actividad virtual de aprendizaje

Venimos hablando en este apartado teórico el gran giro que la tecnología 2.0, en tránsito a la 3.0, ha dado al protagonismo creador y recreador, de interacción e interrelación entre participantes en red. Redes sociales, grupos y comunidades virtuales se han hecho eco de todo este potencial de acción, productores y no sólo consumidores (Galera y Valdivia, 2014), recreadores de cultura de los internautas digitales.

Para la educación virtual, desde sus inicios interesada en el aumento de la interactividad y la participación activa (cualidades casi imposibles no hace mucho) de sus estudiantes, estas posibilidades técnicas son el marco idóneo para poner al servicio del aprendizaje el desarrollo diferentes metodologías activas individuales y especialmente grupales. Todas éstas pueden ir desde lo simple (búsqueda y catalogación de información) a las elaboraciones conjuntas más complejas: grupos colaborativos, trabajar por proyectos de investigación, trabajo por problemas, el método del caso,... Son múltiples herramientas (defi-

nición de términos en diccionarios, wiki para la elaboración de informes compartidos, foros, bases de datos colaborativas, disco virtuales para el intercambio de documentos, portafolios, laboratorios y simuladores virtuales, ordenadores virtuales para la ejecución de programas especializados,...) a disposición del docente que han abierto y están abriendo un abanico muy amplio al diseño y elaboración de las actividades virtuales de aprendizaje. Las actividades virtuales y didácticas no son las herramientas ni los soportes técnicos. Los procesos y contextos educativos virtuales harán uso de la técnica según las necesidades metodológicas de la actividad diseñada.

Gilly Salmon (2004, p. 19) la denomina e-actividad y es una “... estructura para la formación en línea activa e interactiva”. Destacando como fundamental el potencial que ofrece a la hora de crear contextos interactivos entre participantes, profesor-estudiantes, y la información y los recursos (Cabero y Román, 2006).

De alguna manera para el profesorado o equipo docente, igualmente ocurre con la educación convencional, la actividades suponen un tiempo para su definición, diseño y creación; y otro, durante su desarrollo en el aula (Barberà y Badia, 2004). Al hilo con el desglose de características que venimos resaltando sobre la entornos virtuales de aprendizaje –interactividad, participación, comunicación, asincronía, autonomía, personalización, flexibilidad, colaboración...– la fase inicial de diseño y creación e-actividades necesita del docente una mayor precisión y detalle en la elaboración de los entornos y de los materiales implicados. Y, por supuesto, una información donde se recojan además de los datos básicos, la descripción y secuencia para su ejecución de la actividad en sí. No debe faltar tampoco la descripción del espacio aula implicada, cronograma y las fases del proceso a seguir en cuanto dónde y cómo comen-

zar, organización grupal si lo hubiera, ubicación de recursos y materiales, lugares de cooperación e intercambio, artefacto final de entrega, lugar de entrega.

Como se puede observar, esta exhaustiva información y explicación del proceso de acción para acometer la e-actividad, necesariamente hace que, tanto por dedicación en su diseño como por desarrollo y seguimiento de la actividad en sí, los tiempos de aula virtual sean más prolongados.

Materiales virtuales para el aprendizaje

Creo importante dedicar un apartado a los materiales elaborados expresamente para el aprendizaje en un entorno virtual. Estos, de base, no siempre deben estar asociados a una e-actividad aunque, por muy mínimas que sean las exigencias interactivas, cualquier petición de trabajo en el que esté implicado un documento o material podría ser considerado una actividad pedagógica. Por ello, lo incluimos como un apartado de las e-actividades pues podemos entender la elaboración de materiales educativos en estos espacios asíncronos como un canal de diálogo (García Areito, 2001 citado en Valverde Berrocoso, 2010) o prolongación del acto comunicador del profesorado o de los propios participantes potencialmente creadores de los mismos.

En una sociedad centrada en las TIC son múltiples las formas y los soportes de información (icónico, sonoro, gráfico, multimedia) en los que ésta puede ser creada, recreada, difundida y reutilizada. Los espacios educativos virtuales se han servido de muchos de ellos y sus diferentes versiones, adaptaciones y estándares: objetos de aprendizaje, simuladores, paquetes SCORM, e-laboratorios, avatares 3D (Sendra Portero, Martín Montañez, Barón

López, y Pavía Molina, 2013),...

No es lo mismo crear materiales de aprendizaje para una clase presencial que para una virtual. Es una consecuencia obvia a la vista de todo lo expuesto hasta ahora. Básicamente la creación de materiales debe contemplar y estar acorde con:

- El diseño peculiar y particular de la e-actividad a la que está destinado y por extensión al aprendizaje perseguido.
- El espacio, herramienta o soporte virtual en el que va a ser leído o trabajado. No es lo mismo un material a leer en pantalla (en su elaboración se deben seguir criterios para ello: tamaño de letra, no por páginas, número limitado de pantallas, lectura en F (Nielsen, 2006),...) que el que va a ser impreso (índice, capítulos y apartados claros, esquemas, resúmenes, mapas conceptuales,...). El formato final también supone seleccionar y estructurar el contenido según el mismo: vídeo, simulación, multimedia interactivo, ...
- *Reutilización y transferibilidad* del material. Este aspecto tiene que ver más con que el carácter compatible de los materiales para que puedan ser llevados sin problema de un programa gestión de entorno virtual a otro. Pero si damos más valor a este que a la adecuación a una e-actividad de aprendizaje comenzamos a primar más el contenido en sí que al hecho de aprender.

La idea base es si proponemos materiales virtuales para aprender o como existen docentes que disponen el entorno virtual de aprendizaje para que los estudiantes aprendan creando materiales, construyendo artefactos

entre ellos, los propios participantes.

1.6. Comunicación mediada

La preocupación por la comunicación ha sido una constante en la educación a distancia (Silva, 2011). Cada forma de comunicación virtual, asíncrona o no, aporta al intercambio de ideas y a la relación de los participantes de una asignatura con sus pros y contras. La síncrona virtual intenta reproducir una interacción más próxima a la comunicación presencial: simultánea, inmediata que permita la frescura y el seguimiento del hilo de la conversación en tiempo real. Ya dependerá del medio (cha, voz, videoconferencia,...), los procesos de comunicación se asemejarán más o menos a la relación presencial. Se evidencia en ella, por ejemplo, desajustes con respecto al contacto físico que provienen, entre otros aspectos, de la falta de contexto y de los significados no verbales. Es importante saber y conocer qué se comunica y cómo se comunica en las aulas virtuales (Gallego y Gutiérrez-Santiuste, 2011).

Obviamente las comunicaciones y los intercambios de significados que se dan en los entornos virtuales de aprendizaje son muy diferentes a los que se producen en una aula física convencional. En estos últimos 30 años, se han presentado múltiples autores y estudios sobre la comunicación mediada en entornos virtuales. Los modelos surgidos hacen sus interpretaciones desde puntos de vistas y concepciones muy variados. Éstos van desde las relaciones sociales y la colaboración en el aprendizaje, hasta los indicadores del pensa-

miento crítico pasando por la definición de las tareas. Gros y Silva (2006) recogen una amplia e interesante relación de modelos que intentan explicar la comunicación virtual y el análisis del discurso:

- Henri (1992): El análisis de la interactividad. Basado en un enfoque cognitivo del aprendizaje y .
- Gunawardena y cols (1997): Calidad de la interacciones y negociación de los significados.
- Bullen (1997): Tiene como referencia a Dewey analiza y se centra en el análisis del pensamiento crítico.
- Mercer (2001): En cómo usamos el lenguaje y los tipos de orientación cognitiva.
- Garrison (2005) : En la creación de comunidades de investigación. La importancia del contexto, indagación y reflexión.
- Bereiter (2002) y Scardamalia (2003): Discurso progresivo, entorno colaborativo.
- Laferriere (2005): Tipos de andamiajes y argumentación progresiva.
- Veerman et al.(2001): Desde el constructivismo, aprendizaje colaborativo mediado, estudio de mensajes.
- Järvelä (2002): Perspectiva socioconstructivista, aprendizaje mutuo. Tipo de intervención, niveles de discusión y fases de la discusión.

Como podemos ver por esta amplia relación de investigadores y enfoques, la mirada sobre la comunicación mediada en entornos virtuales no está exenta de matices e interpretaciones. Tantas como riqueza misma nace del

acto de la comunicación entre personas.

Muchos de ellos no conciben la comunicación sin el contexto, sin la mediación de éste. Y prácticamente, entre lo presencial y lo virtual, existen cambios en casi todos los ámbitos del sistema de comunicación. Cambian los canales, el medio, los códigos, los procesos, los contextos y, por tanto, el intercambio y el tratamiento del mensaje en sí.

Gros y Silva (2006) lo expresan con estas palabras: *“El contexto tiene un papel fundamental ya que aprendemos un lenguaje dentro de un contexto. Este se concibe mejor como una configuración de información disponible que empleamos para comprender el lenguaje en situaciones concretas”*(p. 4).

A nuestro entender, existe un primer contexto virtual y social basado en el propio intercambio de significados y entre personas y grupos que comparten su cultura. En estos intercambios se hace necesario investigar cómo superar el hecho de que la no presencia agranda la distancia en la transacción conversacional (Moore, 1993, citado en Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007).

La no presencia priva a los interlocutores del lenguaje no verbal al que normalmente estamos habituados y con el que modulamos y aportamos riqueza y matices a la comunicación. Incluso en las comunicaciones en línea, por ejemplo la videoconferencia, se evidencian la pérdida de referencia de estos códigos gestuales. En algunas investigaciones sobre el uso de la comunicación síncrona mediada por ordenador para el aprendizaje de idiomas establecen que la imagen del interlocutor en línea potencia el aprendizaje y su presencia social. Sin embargo inhibe la apreciación sobre el contexto de

comunicación (Yamada & Akahori, 2007).

Y también debemos contemplar un segundo contexto, el formado por el propio espacio del aula virtual, mediador de la comunicación humana. Está soportado por la técnica, las herramientas y los protocolos específicos. Son facilitadores de mayores o menores niveles de interacción entre sus participantes. Y, según el grado de flexibilidad, permite que el docente virtual pueda hacer diseños de entornos comunicativos peculiares adaptados a cada situación didáctica donde el alumnado pueda intercambiar significados.

Hoy por hoy la participación asíncrona en una asignatura virtual tiene como medio habitual de expresión la escritura. Esto aporta como valor que, en la no coincidencia de los participantes en el momento de la intervención, los aportes puedan ser elaborados, meditados y mucho más trabajados. Con significados más matizados y profundos que en una conversación en tiempo real. Las ideas no están expuestas a la inmediatez de una comunicación en tiempo real y síncrona, más propia de una conversación espontánea. A cambio de ser más intensos, el diálogo y los debates se dilatan el tiempo (Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007).

En la comunicación didáctica asíncrona es el docente el que tiene en sus manos (con el mayor o menor consenso entre los participantes) disponer del tempo de la presencia virtual: organización de agrupamientos, canales de comunicación, espacios de confluencia, información y documentación compartida, normas y secuencia temporal de participación, apertura y cierre medios de interacción,... Y son en estas actividades del profesorado, entre otras, donde se definen las nuevas tareas y funciones de los docentes virtuales.

A la luz de todas estas peculiaridades podemos concluir que la comunicación virtual y asíncrona debe contar con un estudio y conocimiento profundo de sus propios contextos y situaciones de diálogo y conversación donde discurren los significados de los participantes. Y habrá que analizar, entre otras, si esta comunicación didáctica virtual ha de hacerse con una intencionalidad revitalizada, con mayor planificación, con su propio diseño de estructuras y espacios y más dilatada en el tiempo (Bautista, Borges y Forés, 2006) o con otra noción de tiempo. En definitiva, si la naturaleza propia de la comunicación asíncrona y mediada de entornos virtuales de aprendizaje requiere del docente el conocimiento de estrategias acorde a sus características particulares.

1.7. La actividad docente virtual

Cuando el profesorado decide adentrarse y explorar la docencia en aulas virtuales, normalmente se encuentra que ha perdido sus referentes. Los normales de su aula habitual y presencial y que ahora no le funcionan. Al alumnado le pasa igual. En este recorrido de lo presencial a lo virtual, el docente hace un trasvase de metodologías, recursos y materiales usados en clase física

Si analizamos una asignatura de nueva creación en elearning, construida por docentes noveles en enseñanza virtual, comprobamos que el despliegue es temático, con extensos documentos digitales y presentaciones Power Points con ausencia de espacios para la comunicación (si el aula virtual no los

oferta por defecto). En este sentido difiere poco de una signatura que sirve de apoyo a la docencia presencial. Por tanto, hablamos de un repositorio de materiales (más extenso de lo habitual) organizados por temas donde no existen indicación alguna de cómo proceder o qué se ha de hacer. A lo sumo alguna fecha con la entrega de algún documento o actividad. Adolecen de las transmisión-comunicación del profesorado que se produce de forma natural en el aula presencial.

Iniciadas las nuevas asignaturas virtuales el alumnado se comunica haciendo uso del correo electrónico personal del docente, para preguntar qué debía hacer. Así uno a uno, todos los participantes. Con lo cual se convierte en una correspondencia individual con cada estudiante, a veces respondiendo a la misma duda y a cualquier hora.

Si el equipo docente decide tener alguna sesión presencial a modo de seminario, para aclaraciones, matizaciones y profundización; el alumnado asiste con la intención de que se expliquen todos los contenidos, tema a tema, colgados en el aula virtual. Exige clases según el modelo clásico presencial al que están acostumbrados.

Otra gran pregunta habitual del profesor o profesora es cómo hacer exámenes virtuales que nos garantice la autoría de los mismos. Suponiendo que pudiésemos resolver que el estudiante no se podría copiar o consultar documento alguno, cómo sabremos que quien ha hecho ese examen es el estudiante que dice que es.

Acabamos de hacer una descripción muy habitual de cómo se inician algunos docentes en entornos virtuales. En la observación de estos procesos

se evidencia que la educación presencial y virtual despliegan modelos de interacción y comunicación didáctica totalmente diferentes. Son dos mundos distintos en intercambios de significados, con claves específicas de cómo proceder y con contextos de relación propios. La educación en red requiere otra praxis y no funciona la transferencia de modelos didácticos convencionales del aula física a estos nuevos escenarios (Barberà et al., 2004; Valverde Berrocoso 2010; Gros, 2011; Cabero, 2006a, citado en Silva, 2011).

Nuestro interés en describir estos procesos virtuales es porque en el análisis académico de los mismos se desgranar funciones diferenciales entre ellas. Esto será de utilidad a la hora de entender el qué, el cuándo y, en definitiva, el cuánto se dedica a la actividad docente y cómo es su puesta en escena en la relación virtual.

La enseñanza virtual pone en evidencia nuevos roles y funciones (Valverde Berrocoso, 2010) no siempre claramente identificados. Hablamos de figuras como coordinador, profesor, tutor, autor y administrador o técnico del sistema. Esto sin entrar en acepciones y variantes como consultor, asesor o instructor (Fernández Rodríguez, 2002).

En mi actividad como formador de profesores virtuales abordamos la reflexión y análisis de qué es ser docente virtual, cuáles son los principios que sustentan sus decisiones, cuáles son sus funciones, sus tareas,...

Es importante, en este análisis, redefinir los procesos virtuales de aprendizajes en base a los principios pedagógicos. Son muchos autores y las investigaciones que defienden que el modelo del docente tradicional como transmisor de contenidos no funciona en el desarrollo competencial y aprendi-

zaje relevante y mantienen que en los entornos virtuales menos. Por ello, en proyectos concretos de docencia virtual optan por modelos próximos a una construcción social del conocimiento en contextos de comunicación mediados por las tecnologías de la información.

Estos nuevos entornos en línea ofrecen otras formas de comunicación mediada, otras claves para la adquisición de significados. Se rompen los canales habituales de comunicación conocidos. Son otras relaciones las que se han de manejar como base de la comunicación didáctica del aula virtual:

- Un nuevo medio de intercambio, el predominio del código escrito o verbal en contextos diferentes (voz, videoconferencias) con otros modos de relación y distintas formas de presentación y adquisición de significados.
- Desenvolverse con la ausencia de una relación directa privado del gran valor que aporta el lenguaje no verbal
- En los espacios virtuales se crean otros protocolos, otras reglas de relación e incluso otras identidades. Ampliamente establecidos, conocidos y experimentados en las aulas presenciales con protocolos de participación que todos los participantes ya conocen.
- La comunicación virtual, aparte de otros canales y otros medios, crea sus propios tiempos y contextos peculiares.

“Lo que no acababa de comprenderse era que crear una comunidad de estudiantes mediante un medio de comunicación asincrónico de base textual representaba un cambio cualitativo respecto a la comuni-

cación a tiempo real, verbal y cara a cara.”(Garrison y Anderson, 2005)

p. 70)

Cada vez más las tecnologías llamadas de la web 2.0 potencian los niveles de comunicación y matizan la riqueza en el intercambio y la interacción. Los entornos elearning han evolucionado a la par.

Para nuestra la investigación que nos ocupa interesa especialmente aquellos modelos enfocados en la figura del docente, en su actividad, en cómo hace presente y real su intervención y comunicación mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aquellos aspectos que se convierten en el quehacer del profesor en los entornos de enseñanza aprendizaje y que, por tanto, dotan a la figura del profesorado de unas maneras de actuar, ser y estar en los ambientes virtuales. En definitiva, crean un estilo e identidad virtual profesional específicos de estos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) desde los propios principios pedagógicos.

I.7.1 Función docente virtual

Como ya hemos visto la intervención y el acto del docente en aulas virtuales no tiene un tiempo y momento determinado como en las aulas ordinarias. Si ya no explica, ni desarrolla actividades localizadas en el aula, ni debate en clase..., ¿qué hace un docente virtual día a día? ¿cuándo y cuánto tiempo dedica? ¿cuál es su forma de hacerse presente si su relación social no es física y convencional?

Ante estas cuestiones podemos encontrar algunas claves en las fun-

ciones y roles del profesor virtual. Muchas de ellas nacen y participan de su condición de educador aunque con peculiaridades propias de estos nuevos escenarios pedagógicos. Otras estarán determinadas por la recreación de los nuevos entornos virtuales y sus formas particulares de comunicación didáctica o gestión de los espacios.

El profesor o profesora virtual desarrolla su actividad docente a caballo entre su condición de profesional del aprendizaje y del conocimiento, el dominio de la intervención didáctica y el diseño de procesos y contextos educativos mediados por las TIC.

Podemos partir de una nueva situación en la que los estudiantes, en sus aulas virtuales, ya tienen a su disposición todos los contenidos para que los trabajen de forma autónoma. Contenidos que lógicamente el docente adapta y dota de estructuras acorde a los nuevos escenarios de intercambios según variados formatos y soportes posibles. Pero el despliegue de diferentes y numerosos recursos y documentos puede sustituir la transmisión informativa del aula convencional pero no garantizar una comunicación didáctica y un aprendizaje óptimo. Esto exige roles docentes más orientados a funciones de tutor (2005) o e-moderador según Gilly Salmon (2004, citado en Blázquez y Alonso, 2009) o donde se ejerza de guía y facilitador, centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza (Cabero 2006a; Valverde Berrocoso, 2010).

En el estudio de Laura Alonso y Florentino Blázquez (2009) sobre funciones académicas, orientadoras y técnicas de los docentes virtuales. Éstos dan un mayor peso y relevancia a la figura de orientador avalado tanto por los expertos, el profesorado como por los estudiantes. Este rol viene matizado por

funciones concretas como:

- Guía: Realiza un seguimiento del proceso de aprendizaje.
- Habilidades comunicativa y de interrelación.
- Disponibilidad y acceso a los tutores.
- Motivar el aprendizaje.
- Dinamizar: Crear y animar entornos de comunicación.
- Facilitar el aprendizaje a través materiales, etc.

Como vemos estos roles, no exclusivos de lo virtual, vienen a dotar de valor la necesidad de comunicación y la interacción virtual. Valverde Berrocoso (2010) ha recogido una amplísima variedad de autores y autoras cuyo denominador común está en la potenciación de la comunicación didáctica virtual. Y para ello debe conocer y dominar estrategias y habilidades que permitan crear contextos, ambientes y procesos que medien la interacción social. Situaciones comunicativas que en el aula convencional se dan por hecho y de forma natural.

Además muchas otras actuaciones del profesorado vienen a dar soporte y consistencia al hecho en sí del acto didáctico como, por ejemplo, comprobar quiénes aún no han accedido realmente por primera vez al aula; mirar la participación y entrega de los informes de una actividad; revisar y responder mensajes en distintos canales, elaboración de documento o material de apoyo; comprobación del funcionamiento de enlaces web a documentos de otros años; corrección de trabajos retroalimentación; lectura, moderación e intervención en foros debates;... Junto con el hecho de comunicar, todas estas tareas (entre muchas otras) a lo largo de un día de asignatura virtual confor-

man pues –según un entorno virtual definido– una secuencia temporal, un modo y estilo docente de actuar, ocupar el espacio y estar presente en el aula virtual. Y que evidentemente repercute en los tiempos y espacios de todos los participantes y en la sensación de sentirse acompañados, miembros o no de una clase.

El docente necesita hacerse de nuevas estrategias didácticas para ámbitos virtuales con los que proveer de significado los términos de estas funciones y roles. Y así definir qué es ser facilitador, motivador, dinamizador, animador, tener habilidad comunicativa y cómo hacer el seguimiento de la acción en los entornos virtuales.

1.7.2 Entornos virtuales colaborativos y cooperativos de aprendizaje

Como analizamos al inicio, las distintas concepciones del aprendizaje virtual han sido interpretadas a la luz de los diferentes modelos pedagógicos y a tenor del desarrollo tecnológico que cada vez más ha facilitado la interacción y la comunicación entre los participantes.

De la mano de la teoría sociocultural que postula la *cognición situada* (Bruner 1997, 1988; Dewey, 1995; Leontiev et al., 2007) como marco del aprendizaje, la educación virtual defiende –no entendida como sesiones instructivas mediante el uso de herramientas establecidas para ello– la búsqueda de estrategias pedagógicas que desarrollen las asignaturas virtuales como contextos para la interacción social (Crook, 1998). En esta línea se han implementado y desarrollado múltiples programas, proyectos y experiencias centrados en modelos pedagógicos cuyo eje central son los entornos virtuales

colaborativos de aprendizaje y las comunidades virtuales de aprendizaje.

La web 2.0 viene a potenciar el papel de sus usuarios en cuanto a su dinamismo, nivel de participación, su rol activo en la creación y recreación de contenidos y significados y, en especial, ha aumentado exponencialmente la capacidad de interacción, comunicación e intercambio en redes sociales y comunidades de aprendizaje (Silva 2012).

Este potencial tecnológico ha facilitado, en estos últimos años, que la atención del proceso de aprendizaje tenga como foco principal la relación social entre las personas que cohabitan en los espacios virtuales. Y el concepto “colaboración” se ha implantado como principio base y organizador (Crook, 1998) de las actividades de aprendizaje virtual.

Desde esta concepción el profesor virtual orienta toda su actividad hacia el diseño de contextos que faciliten la mediación y la interacción social. Esto supone definir líneas de acción y funciones específicas de cómo pensar y crear modelos metodológicos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Y, necesariamente, cómo ser copartícipe activo y colaborador en estos nuevos escenarios colaborativos.

En definitiva la actividad del profesor virtual en entornos mediados y colaborativos entraña, en base a los principios que lo sustentan, un dominio de estos contextos en cuanto al diseño y la praxis docente. Kumar (citado en Gros 2006) desglosa los siguientes elementos que sirven para dar luz a los ámbitos de conocimiento y las estrategias necesarios para el desarrollo de la actividad docente virtual a tenor de los principios colaborativos:

- Control de las interacciones colaborativas. Es la construcción de

modelos y estructuras que permitan la comunicación.

- Dominios de aprendizaje colaborativo. Ámbitos de conocimiento complejos que requiere la organización y clasificación de las tareas.
- Tareas en el aprendizaje colaborativo. El diseño de actividades procedimentales, de análisis y de resolución de problemas.
- Diseño de los entornos colaborativos de aprendizaje.
- Roles en el entorno colaborativo. La definición, constitución y organización interna en cuanto a responsabilidades y acuerdos necesarios.
- Tutorización en el aprendizaje colaborativo.
- Colaboración mediante apoyo tecnológico.

La actividad docente se ve ampliada en funciones y capacidades, ya enumeradas en el apartado anterior, cuando orientamos todo el proceso educativo a aprender de y con otros, a fomentar el diálogo, la búsqueda compartida de metas, el consenso y la conversación como eje para el aprendizaje y para la construcción social del conocimiento. Entre otras, el profesor debe conocer y dominar las metodologías, los ámbitos y recursos virtuales necesarios (aquellos con mayor sistema semiótico de comunicación (Onrubia, 2005)) que le permita crear espacios y tiempos de intercambio y comunicación donde los grupos consigan el consenso y los acuerdos para conducción y orientación de las actividades y tareas en colaboración (Giménez, Guitert y Lloret, 2003). Disponer de espacios colaborados no es todo, pues tan importante es crear las condiciones como saber dinamizar y recrear el ambiente de interacción apropiados para ello (Silva, 2011).

La colaboración se ve sobradamente desarrollada en los contextos de las *comunidades virtuales de aprendizaje*. Éstas aúnan, por sus tres vocablos y lo que suponen de innovación en cuanto al funcionamiento, la organización (Coll, Bustos y Engel, 2008) y los principios pedagógicos que la definen, una alta polisemia. Hablamos del aprendizaje situado de un grupo de personas que comparten intereses y actividad de naturaleza sociocultural

C. Coll parte de la *comunidad de práctica* y de ella llegar al aprendizaje: *“Las comunidades de práctica ponen el acento en comprender las comunidades como lugares de compromiso en la acción, en las relaciones interpersonales, en el conocimiento compartido y en la negociación. [...] Por ello, una comunidad de práctica, gracias a la tensión necesaria entre experiencia y competencia, a la historia de compromiso mutuo en una empresa conjunta y al respeto por la particularidad de la experiencia, se convierte en un lugar privilegiado para la adquisición de conocimiento, es decir, en una comunidad de aprendizaje.”* (Coll, Bustos y Engel, 2008, p. 302). Nos situamos dentro de las teorías de la construcción social del conocimiento (teoría socio cultural (Leontiev, Luria y Vygotsky, 2007) y del aprendizaje situado en contextos de interacción y relación virtual.

Mantener una participación activa y cooperada en los términos especificados de compromiso, relación social,(Johnson y Johnson, 2002; Johnson, Johnson y Holubec, 1999a, 1999b; Suárez Guerrero, 2010) desde la experiencia hacia el aprendizaje y el conocimiento compartido y situado demanda en ambientes virtuales, por parte del docente, de un dominio de estos escenarios, de estrategias didácticas propias y una preparación pedagógica para poder mantener una presencia virtual acorde a sus exigencias (Garrison y Anderson,

2005).

Pensar en cuándo y cómo estar presente como docente en esos momentos de colaboración en comunidad virtual es dominar y conformar el aula no presencial como mediación del aprendizaje. Gestionar el tiempo y el espacio virtual de participación e interacción social reclama del docente conocimientos y estrategias profesionales que distan bastante de las asignaturas virtuales que son una mera consulta de contenidos.

I.7.3 Presencia virtual

Según hemos comprobado en el apartado anterior existe un máximo nivel de participación e interacción si nos basamos en paradigmas como el socioconstructivista. Y a la vez podemos hablar de el mayor nivel de compromiso y presencia en los entornos virtuales de aprendizaje.

Son muchos los trabajos (Gallego y Gutiérrez-Santiuste, 2011) y los modelos de análisis (Gros y Silva, 2006) en las últimas décadas que se han centrado en el estudio de la comunicación mediada por ordenador. Estos modelos estudian diferentes ámbitos: en el intercambio social y la colaboración (centrados en fases de discusión, análisis de la conversación), en el desarrollo cognitivo, centrados en la actividad y en el alumnado o en el profesorado.

El acto de estar presente del docente en la comunicación mediada del aula virtual participa, de alguna manera, de cada uno de los ámbitos ya comentados: interacción social, funciones cognitivas y los que devienen de la intencionalidad educativa del docente.

Si nos basamos en el modelo de análisis propuesto por Garrison y Anderson (2005), estos autores nos hablan de tres ámbitos a contemplar en la presencia virtual:

- presencia social: los escenarios y la participación compartida de profesorado y estudiantes en base a metas comunes.
- presencia cognitiva: nos habla de cómo se crean los espacios y actividades para la relación del alumnado con los contenidos de aprendizaje.
- presencia docente: el profesorado como diseñador-organizador-planificador, comunicador y de la enseñanza directa.



Gráfico 4: Traducción según esquema de Llorens Cerdà & Sangrà (2013)

Este modelo también parte de principios pedagógicos constructivo-social de significados.

“Las bases teóricas de su propuesta desarrollan la perspectiva de enseñanza dentro de un marco constructivo-cooperativo donde se muestra la estrecha relación existente entre la construcción personal del significado y la influencia que ejerce la sociedad en la configuración de la relación educativa y reconoce la interacción entre el significado individual y el conocimiento socialmente construido.” (Gallego y Gutiérrez-Santiuste, 2011 p. 26)

Estos principios propician contextos virtuales de alto nivel en relación e intercambio, como son las comunidades de aprendizaje. Nos da una visión mucho más completa y global de los procesos y contextos virtuales que en aquellos en los que sólo existen accesos a documentos sin investigación e intercambio social alguno o con una mínima forma para acceder a los contenidos expuestos.

En base a la definición de *presencia docente* de los autores citados,

“La presencia docente es definida como la acción de «diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos personalmente significativos y de valor docente» ...definimos la presencia docente el diseño, facilitación y orientación de los procesos cognitivo y social con el objetivo de obtener resultados educativos significativos desde el punto de vista personal y docente” (Anderson, Liam, Garrison y Archer, 2001 p 5)

podemos deducir de la misma definición, además de espacios concretos de creación y actuación, roles determinados del profesor virtual. De cuyas funciones se desgranar actividades, el quehacer y el proceder del docente virtual que persiguen el “garantizar el equilibrio transaccional” entre participantes o la gestión del control y el reparto de responsabilidades entre estudiantes en pro

de una aprendizaje crítico y constructivo (Garrison y Anderson, 2005).

En definitiva, para que el docente pueda hacerse de una presencia virtual de alto nivel debe moverse en un marco conceptual que contemple:

- La construcción social del conocimiento y el aprendizaje colaborativo como principio pedagógico.
- El diseño y construcción de ambientes de participación. En ellos vemos una doble dimensión el de arquitecto de espacios en el que trabaja con la mirada del que organiza, planifica, configura y habilita funcionalidades, crea elementos para la interacción (recursos, materiales, información, contenidos, ...). El punto de vista del arquitecto que mira el plano y la maqueta desde arriba. Y también ha de ser capaz de concebir la mirada del participante a ras de calle, del lugar de la acción. El punto de vista de los participantes.
- La comunicación mediada según las TIC, la interacción y el feedback
- La e-actividad colaborada y generadora del conocimiento compartido

De estos aspectos devienen las claves para la dinamización de los entornos virtuales de aprendizaje.



Gráfico 5: Morón, C.; Aguilar, D. (2012): Las claves de la dinamización de los espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje (no publicado)

1.8. Síntesis del ámbito teórico

Nuestra sociedad hoy es una sociedad totalmente vertebrada por y desde la interconexión global real y virtual en red. La transformación y los cambios acaecidos en las últimas décadas han supuesto ya una revolución social, cultural y económica. En esta revolución no sólo nos debemos quedar con el protagonismo frenético e innovador de las Tecnologías de la Información y Comunicación, sino con que ya nuestra realidad, nuestras formas de participación e interacción humana, las maneras de crear y recrear nuestros propios contextos de relación y comunicación son otros y en constante cambio. Una red total (Castells, 2001a, 2001b, 2006) donde las fronteras de la información, comunicación y del conocimiento están propiciando que las demarcaciones físicas se diluyan potenciando exponencialmente las transacciones globales (Friedman, 2006). Pero, como decimos, la fuerza y la contundencia de estos cambios, la verdadera revolución está en la naturaleza de las relaciones personales y sociales, los nuevos valores y procesos de intercambios de significados enmarcados en un mundo cambiante y en constante incertidumbre. El sociólogo Zygmunt Bauman (2002) nos habla de una *modernidad líquida*. Con este término define una sociedad volátil y fluida, con nexos frágiles y valores poco sólidos, de cambios vertiginosos y alta incertidumbre.

En esta *sociedad líquida* se imponen principios pedagógicos diferentes, ajustados a una sociedad digital (Pérez Gómez 2012) a los que ya los modelos decimonónicos anclados en el pasado no dan respuesta. La educación hoy debe hacerse cargo de una nueva cultura social y escolar (1998) de relación e intercambios donde la nueva identidad social, el desarrollo personal, el

aprender y el conocer no estén asociados a la acumulación enciclopédica del saber sino a la creación y recreación de significados compartidos y situados socialmente a través de los nuevos contextos y canales de comunicación de las redes sociales. Ante esta incertidumbre cambiante se hace necesaria un nuevo paradigma, una nueva educación para nuevo mundo interconectado y global.

La educación virtual actual, en su breve historia, ha participado y transitado también desde modelos pedagógicos clásicos (distribución de contenidos de la educación a distancia) hasta postulados más centrados en el aprendizaje y la persona hoy potenciados por la misma tecnología y procedimientos de relación que los de las redes sociales.. En la polisemia de los términos (Sangrà et al., 2011) que la definen se muestra ese devenir conceptual a lo largo de estas tres últimas décadas. Educación a distancia, educación en red, enseñanza virtual, educación virtual, e-learning,... son conceptos que reflejan principios y modelos que van desde dar importancia al soporte técnico de la red y las herramientas hasta dar valor a la colaboración en grupos, la relación dialógica como base de las comunidades virtuales de aprendizajes.

Las prácticas basadas en la construcción social del conocimiento son un hecho en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Y nos ofrece roles y funciones de los participantes en los que juega un papel importante cómo los nuevos ambientes virtuales son transformados para cubrir la necesidad de los procesos de interacción y a su vez medien la comunicación didáctica del hecho educativo. El estudio de las comunidades virtuales de aprendizaje (Cabrero 2006b; Coll et al., 2008; Fernández Sánchez y Valverde Berrocoso, 2014; Garrido, 2003; Silva, 2011) y la propia etnografía virtual (Hine 2000) nos revela datos sobre la interacción-comunicación virtual, la identidad digital, el aprendi-

zaje social en red, los nuevos ambientes digitales compartidos.

En este último tiempo, orientados por la unión virtual global, nacen paradigmas como el *conectivismo* (Siemens, 2012), los modelos pedagógicos concretos como el conocimiento abierto o los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOC, Massive Open Online Course) que entienden la sociedad red como el gran contexto del aprendizaje y el conocimiento.

UN NUEVO ESPACIO-TIEMPO, EL AULA VIRTUAL

Con la educación virtual el aula tiene por dimensiones temporales y espaciales el aquí y el ahora. Las redes sociales propician estrategias de relación y de intercambio vital y experiencial diferente. La asincronía dota al espacio de un tiempo distinto y especial para el encuentro. Aunque la comunicación no se da siempre en tiempo real, sí se tiene noción de inmediatez. De alguna manera la realidad y la no presencia se están diluyendo. No estamos presentes, somos virtuales con otro tiempo y otro aquí. La conexión total, siempre.

El docente presencial orienta su quehacer hacia la confluencia temporal con sus estudiantes en una, dos o tres horas concretas de trabajo en el aula física. En la enseñanza virtual la confluencia de todos los participantes de una asignatura se puede producir todo el tiempo, durante las 24 horas del día. No es que estén conectados en tiempo real todas las horas y a la vez sino que la interacción y participación se produce de forma no simultánea, asíncrona según la organización y disposición de tiempo personal. Todo ello, con obvias consecuencias en cómo percibir y gestionar el tiempo de aprendizaje, la noción de estar en relación y en contacto con el proceso compartido para

conocer y aprender.

Existe una adecuación al ritmo de cada cual (Gros y Silva, 2006; Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007; Suárez Guerrero, 2010). El alumnado trabaja más independiente, con mayor autonomía, responsabilidad y protagonismo en el aprendizaje (Silva, 2011). Cada estudiante se planifica en base a prioridades y objetivos personales. Hablamos del control sobre la autoorganización y la propia agenda.

En cuanto a la flexibilidad aparenta ser total en lo virtual pero debemos tener en cuenta que cada realidad personal está inmersa en múltiples situaciones y contextos. Muchos estudiantes y profesores deben compaginar anclajes espacio-temporales presenciales y la propia relatividad virtual.

Y por último, en lo virtual es muy importante la necesaria coordinación con los y las demás y el propio tempo establecido según el cronograma del aula virtual. Esto supone el imprescindible ajuste entre calendarios individuales para conformar estructuras temporales conjuntas (Carreras & Valax, 2010). Puntos de coincidencia, acuerdos compartidos, compromisos,... en base a una organización y planificación colectiva.

Estamos ante un realidad menos tangible donde el tiempo compartido del aula se dilata y adquiere un sentido más relativo y personal. No es que dispongamos de más tiempo, sino que es otra noción de tiempo didáctico: más flexible, personal y socialmente percibido diferente que permita otra dimensión del aprendizaje. Esto supondría conocer sus claves para saber organizar el tiempo virtual con criterios pedagógicos distintos.

El docente virtual no es ajeno a estas dimensiones temporales (auto-

nomía, flexibilidad y coordinación) como persona y como profesional de enseñanza. Como persona a él también le afectan sus ritmos individuales, con su tiempo presencial y virtual. Como de educador, debe ser capaz de pensar y diseñar los ambientes virtuales donde haya cabida al tiempo de aprendizaje personal y de confluencia del grupo clase. Donde se genere una estructura temporal siempre en pro del aprendizaje y el espacio aula virtual sea configurada como marco de organización y planificación, como lugar de encuentro de líneas temporales personales y de grupo, como contexto de actividad creadora compartida y en diálogo, de consulta e intercambio de recursos y materiales.

Está por determinar en esta nueva realidad temporal docente muchas de sus acciones en el día a día con respecto al aula virtual: funciones y tareas; cadencia de procesos y actuaciones; delimitar en qué consiste el seguimiento y el acompañamiento, cuáles son los hitos de su línea temporal, cómo se gestiona la confluencia y el trabajo fuera del espacio virtual, cómo organizar los tempos del aula virtual,...

ENTORNO VIRTUAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Está claro el importante papel mediador de los *entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA)*. Primero quiero dejar claro que prefiero denominarla EVEA –así lo vengo denominando– pues alude claramente al ámbito de la educación y no como las, a mi juicio, mal llamadas *plataformas virtuales* que hacen referencia a la técnica que la sustenta). En este sentido debemos dejar claro que las tecnologías y las herramientas que soportan estos entornos no son ideológicamente neutras. Aportan aportan el sesgo y sentido de los que

las diseñaron (centradas en el contenido a impartir, disponer la comunicación como base, facilitadoras o no de la la relación o el intercambio,...). Éstas condicionan los procedimientos, los procesos y los contextos de la vida de aula. Ante ello, debemos defender el que siempre deben primar los principios pedagógicos por encima de los tecnológicos. La técnica al servicio del hecho educativo.

Un EVEA debe crear ambientes próximos de relación y de interacción consolidando espacios educativos y dialógicos que ofrezcan una *estructura* clara (visión global, organización y sucesos temporales); proporcione *orientación* y sentido de la situación y, por supuesto, consiga ser familiar (persistencia, regularidad y solidez ante lo nuevo e inesperado). Así obtendremos espacios didácticos virtuales que aporten seguridad a los y las estudiantes ya que nuestra aula virtual debe indicar con claridad y sin ambigüedad bloques, apartados, enlaces, iconos,..., cuyo significado lleve al lugar que se espera cuando se accede. Tanto en espacios como en procesos, procedimientos de acción e interacción y participación.

Donde con la interacción, según Dewey, “...los estudiantes transforman la formación inerte que se les trasmite, en conocimiento con valor y aplicaciones personales.” (Dewey, 1916, en Garrison y Aderson, 2005). Interacción con el profesor, con los recursos y materiales y, sobre todo, entre iguales mediados por los contextos creados en el aula virtual (en este punto interactividad e interacción se hacen sinónimos). Y la participación de comparecer y contribuir. Ambos términos nos hablan del estar y el actuar, de la riqueza de formas de habitar y relacionarse de los estudiantes y del profesor en estos espacios educativos en red.

Hablamos, en definitiva, de cómo el diseño de espacios virtuales y su navegabilidad, de cómo la creación de recursos digitales y su estructura informativa forman parte del saber, función y actuación del docente virtual necesarios para la implementación de una comunicación didáctica virtual óptima.

e-ACTIVIDAD

Si nos situamos en principios pedagógicos que defienden el aprendizaje situado y en interacción social de y con otros y otras necesariamente centramos la intervención didáctica más en el aprendizaje que en la enseñanza. Por lo tanto, el profesor o la profesora virtual orientará su acción docente hacia la creación de contextos no presenciales abiertos y flexibles de participación y relación dialógica donde se acuerden acciones compartidas. Aquí es el diálogo mediado y la e-actividad el eje del aprendizaje.

La web 2.0 ha facilitado el protagonismo creador, de interacción e interrelación entre participantes en red. Redes sociales, grupos y comunidades virtuales se han hecho eco de todo este potencial de acción, productores y no sólo consumidores (Galera y Valdivia, 2014), recreadores de cultura de los internautas digitales.

Para la educación virtual la interactividad y la participación activa de sus estudiantes (cualidades casi imposibles no hace mucho) es el nicho ideal donde desenvolverse con comodidad las metodologías activas (grupos colaborativos, trabajar por proyectos de investigación, trabajo por problemas, el método del caso,...). Para el posible y amplísimo abanico de actividades virtuales de aprendizaje a diseñar las variadas y versátiles herramientas disponibles

deben estar al servicio de las necesidades metodológicas. No al revés.

Las e-actividades (Salmon, 2004) suponen un tiempo para su definición, diseño y creación; y otro, durante su desarrollo en el aula (Barberà y Badia, 2004). Al hilo con el desglose de características que venimos resaltando sobre la entornos virtuales de aprendizaje –interactividad, participación, comunicación, asincronía, autonomía, personalización, flexibilidad, colaboración...– tanto la fase inicial de diseño y creación e-actividades como en le momento del hecho educativo en sí, necesita de profesor o profesora una mayor precisión y detalle en la elaboración de los ambientes y de los materiales implicados (estructura, proceso, secuencia temporal, información, acuerdos,...) y una tiempo específico más o menos prolongado.

Elaboración de materiales, documentos y recursos que en estos espacios asíncronos son un canal de diálogo (García Areito, 2001 citado en Valverde Berrocoso, 2010) o prolongación del acto comunicador del profesorado o de los propios participantes potencialmente creadores de los mismos. A disposición de todas y todos los participantes pueden existir hoy día un elevado número de tipos y modelos (objetos de aprendizaje, simuladores, paquetes SCORM, e-laboratorios, avatares 3D (Sendra Portero et al., 2013),...) que ofrece una gran interactividad y participación.

COMUNICACIÓN MEDIADA

Muchos autores (Crook, 1998; Gallego y Gutiérrez-Santiuste, 2011; Guitert y Pérez-Mateo, 2013; Harasim, Hiltz, Turoff y Teles, 2000) ven trascendente, así lo están confirmando las redes sociales, el que en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) los procesos y contextos de aprendizaje estén sustentados por la colaboración entre todos los participantes.

En lo virtual se hace necesario, más que nunca, tener claro modelos de interacción y comunicación y la materialización de éstos mediante el diseño de estrategias, espacios y puntos de encuentro que permitan la relación y el intercambio.

Gros y Silva (2006) recogen una amplia e interesante relación de modelos (autores y estudios de los últimos 30 años) que intentan explicar la comunicación virtual y el análisis del discurso. Éstos van desde las relaciones sociales y la colaboración en el aprendizaje, hasta los indicadores del pensamiento crítico pasando por la definición de las tareas.

Obviamente las comunicaciones y los intercambios de significados que se dan en los entornos virtuales de aprendizaje son muy diferentes a los que se producen en una aula física convencional. En líneas generales, quizás en lo virtual más que nunca, no se concibe la comunicación sin el contexto, sin la mediación de éste. Y prácticamente, entre lo presencial y lo virtual, existen cambios en casi todos los ámbitos del sistema de comunicación. Cambian los canales, el medio, los códigos, los procesos, los contextos y, por tanto, el intercambio y el tratamiento del mensaje en sí.

Hoy por hoy, una parte del contexto importante es que la participación

asíncrona en una asignatura virtual tiene como medio habitual de expresión la escritura. Esto dota de características peculiares al hecho de mantener una conversación virtual. La conversación escrita y la asincronía propician la intensidad y el diálogo y los debates se dilatan el tiempo. A cambio la no presencia agranda la distancia en la transacción conversacional (Moore, 1993, citado en Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007).

Y también no debemos desdeñar como contexto, el formado por el propio espacio del aula virtual, mediador de la comunicación humana. Está soportado por la técnica y los protocolos específicos. Son facilitadores de mayores o menores niveles de interacción entre sus participantes permitiendo que el docente virtual pueda hacer diseños de entornos comunicativos peculiares adaptados a cada situación didáctica.

La comunicación didáctica asíncrona está en manos del docente (con el mayor o menor consenso entre los participantes). El profesorado dispone del tempo de la presencia virtual: organización de agrupamientos, canales de comunicación, espacios de confluencia, información y documentación compartida, normas y secuencia temporal de participación, apertura y cierre medios de interacción,... Y son en estas actividades, entre otras, donde se conforman las nuevas tareas y funciones de los y las docentes virtuales.

LA ACTIVIDAD DOCENTE VIRTUAL

El entorno virtual, como hemos comentado, aporta nuevos procesos y contextos de aprendizaje y demanda una nueva comunicación didáctica virtual. Ofrece otras formas de comunicación mediada, otras claves para la adquisición de significados. Se rompen los canales habituales de comunicación conocidos. Son otras relaciones las que se han de manejar como base de la interrelación didáctica del aula virtual. Y todo ello trae consigo, por tanto, cambios en la figura y el rol del profesorado virtual siendo la comunicación didáctica el eje vertebral de su función, interacción social que, de entrada, en el aula convencional se da por hecho y de forma espontánea.

Valverde Berrocoso (2010) ha recogido una amplísima variedad de autores y autoras cuyo denominador común en el desarrollo de la funciones y tareas del tutor on-line viene a confirmar la necesidad de la comunicación entre los y las participantes. Sea como se denomine la función a desempeñar (coordinador, profesor, tutor, autor y administrador, técnico del sistema,...) o el rol a decidir (guía, motivador, dinamizador, facilitador, planificador,...) básicamente la cualidad potencial del docente por excelencia es ser un buen comunicador virtual.

Finalmente en cuanto a funciones y roles docentes, Garrison y Anderson (2005) desglosan tres que apuntan directamente a la naturaleza de ser y estar en el aula virtual: *presencia social* (relación compartida con el estudiante), *presencia cognitiva* (interacción, creación de espacios y actividades para la relación del alumnado con el aprendizaje y el conocimiento) y *presencia docente o didáctica* (como diseñador-organizador-planificador, comunicador y de

la enseñanza directa).

Se ha desarrollado a lo largo de esta introducción teórica aspectos que constatan las múltiples dimensiones a contemplar por el papel del profesorado en los entornos virtuales de aprendizaje. Nos hemos cuestionado desde todos los ámbitos asíncronos abordados el hecho de la acción docente, su seguimiento, su acompañamiento, su modo de estar en el aula virtual, así como cuánto supone para el profesor o profesora en dedicación, día a día, el acometer todas estas tareas propias y particulares de estos entornos no convencionales. Por todo ello, se hace necesario la investigación profundidad de la presencia y el tiempo docente en los entornos virtuales de aprendizaje.

APARTADO II

LA INVESTIGACIÓN

“Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía de la comprensión. (...) Nos comprendemos a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a la vida de los demás”. (Dilthey, citado en Stake, 2010, p. 41)

II.1. Naturaleza y metodología de investigación

II.1.1 Introducción

Hasta ahora hemos expuesto los fundamentos que enmarcan conceptualmente muchos de los aspectos que definen y caracterizan los entornos virtuales de aprendizaje y la función o funciones de un docente virtual.

En el año 2006 fui llamado a formar parte del equipo del Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga en calidad de asesor pedagógico. Venía a dar soporte educativo, la orientación a dos grandes proyectos que comenzaban: la implantación del Plan Bolonia del Espacio Europeo de Educación Superior y el nacimiento del Campus Andaluz Virtual.

El origen de este trabajo de investigación está muy vinculado a mi participación como asesor pedagógico durante todo el proceso de seguimiento, orientación y formación del profesorado de esta Universidad, en especial del proyecto del Campus Andaluz Virtual.

Fue en este contacto continuado con un profesorado, muy acostumbrado a modelos convencionales de clase presencial, donde surgió la inquietud por el análisis y reflexión de otras formas de comunicación e intercambios de significados profesor-estudiante. Esto es el de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

Aún recuerdo en estas primeras sesiones de formación en las que el profesorado con asignatura semipresencial planteaba la pregunta de “...cuando un alumno al que le he mandado trabajo personal no está en clase ¿cómo sé que está trabajando y cumpliendo con las horas que establece el EEES? O “ante asignaturas totalmente virtuales, ¿cuánto trabaja un estudiante si éste no ha de venir a mi clase? ¿Qué hace? ¿Cómo sé que está conectado? Si yo no imparto clase y le doy los apuntes ya escritos en pdf, ¿qué hago yo?...”

Allí surgió la necesidad de indagar en la función docente y en estos nuevos espacios de comunicación no presenciales. Entonces comencé a preguntarme sobre cuáles eran las claves que hacía de un docente transitase de modelos de comunicación presenciales, normalmente convencionales, a nuevos procesos y contextos de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA). ¿Qué es ser un docente virtual? ¿Qué hace diferente a un docente presencial de uno virtual? ¿Cuáles son sus funciones si ya no ha de estar en clase unas horas determinadas? ¿Qué tareas desempeña un profesor en el aula vir-

tual donde existe otro tiempo y otro espacio?

II.1.2 Origen y foco de la investigación del estudio de caso

El tiempo docente y su presencia en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Un estudio de caso centrada en la práctica del docente principal y responsable durante el desarrollo de la asignatura totalmente virtual “Cartografía fundamental: elaboración e interpretación”, impartida por la Universidad de Málaga durante el cursos académico 2013-14 dentro del proyecto del Campus Andaluz Virtual.

A raíz de este foco de investigación nos podemos plantear algunas cuestiones sobre la figura del docente virtual que nos ayuden a orientar la mirada sobre el caso objeto de estudio.

- 1.- Tiempo y dedicación virtual a tareas, procesos y acción docente.
- 2.- El cuando y el cómo de la comunicación didáctica virtual.
- 3.- Interacción virtuales, relaciones sociales del docente.
- 4.- La forma de estar presente del docente en el espacio aula virtual

Con el primero, generalmente es bastante desconocida la actuación docente en entornos virtuales: el cuándo, el cómo y el cuánto. Ignoramos las tareas en sí –las derivadas de la intención didácticas y las propias del nuevo espacio– por el detalle de la acción y de los procesos asociados que nada tienen que ver con la práctica docente habitual.

La segunda, como en todo proceso educativo la comunicación didáctica es clave, por tanto, en cuanto a la presencia docente en espacios virtuales, nos preguntamos por la relación comunicativa, el intercambio de significados, los canales, los procesos, los entornos y el tempo de comunicación de esta nueva realidad.

El tercer apartado, está orientado a desvelar las claves de la relación social del docente, cómo crea sensación de pertenencia y vínculos personales entre los participantes, más allá de una relación intelectual y cognitiva.

Por último, el cuarto aspecto pretende identificar qué supone para la presencia docente y de todos los participantes el diseño de los espacios virtuales de nueva creación y su ocupación como contextos didácticos y de relación.

Esta investigación, por tanto, está orientada, a partir de la práctica del docente virtual y del desarrollo de la experiencia concreta de su signatura totalmente virtual en el Campus Andaluz Virtual, a hacer una inmersión que fije la mirada intencional sobre su actividad docente, sobre su función e interacción en el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje.

No es objeto de esta investigación el estudio de los principios pedagógicos, ni las metodologías o técnicas didácticas implícitos en los procesos de la práctica del profesorado objeto de nuestro estudio de caso. Éstos serán referencia y contextos de interpretaciones pero no nuestro fin.

II.1.3 Desarrollo metodológico y estrategia de investigación

Para la recogida de información debemos tener en cuenta el particular caso que nos ocupa y la naturaleza del objeto de investigación. En cuanto a lo que supone para la metodología de la investigación, resaltamos especialmente el carácter totalmente virtual de la experiencia observada. En esta realidad compleja las relaciones de los protagonistas, la comunicación y los procesos pedagógicos se desarrollan en escenarios y situaciones virtuales donde el espacio-tiempo se vive de forma peculiar y muy poco convencional. Esto nos sitúa ante contextos multidimensionales y diferenciales que nos exige estrategias de recogida de datos y de inmersión de diseño ecléctico.

Es por ello que para esta investigación nos decantamos por un enfoque cualitativo de estudio de caso (Flick, 2004, 2015; Simons, 2011; Stake, 2010 a la que sumamos estrategias propias de la joven etnografía virtual (Domínguez, Estalella, Gómez, y Ardevol; Hine 2000) donde, desde ambos ámbitos teóricos de investigación, se aplican métodos flexibles, versátiles y variados que nos permiten recoger con rigor y de forma sistemática los datos que emanen de las diferentes fuentes.

Inicialmente, mediante el diálogo y la conversación se negociaron los acuerdos y bases de esta investigación entre el investigador y, fundamentalmente, el profesor principal de la asignatura. En este proceso se hacen explícitos y se llevan a consenso los presupuestos metodológicos, los principios y condiciones éticas que regirán la recogida de datos, su análisis, informes, fin y destino de la investigación. Entre los aspectos que se han de acordar están los fines, los métodos a aplicar y las prácticas y procesos concretos, el cronograma temporal y cómo se va a manejar la información recabada (garantizar el

anonimato y la confidencialidad, entre otros). En la negociación se busca la máxima información, claridad, transparencia y honestidad para todos los participantes durante todo el proceso de la investigación. Y una vez consensuados e informados, además del *consentimiento informado* (Gibbs, 2012), se hace necesario establecer vínculos y puentes facilitadores y de colaboración entre el investigador y los investigados así como indicar éstos que puedan intervenir activamente en el estudio (Simons, 2011).

Finalmente, como parte fundamental del proceso de investigación, se hace necesario que el informe final de investigación sea informado a los investigados para su participación última en éste. Y debe quedar claramente reflejadas en este documento final las valoraciones, matizaciones y ajustes establecidos por los participantes como resultado de este último diálogo y consenso. Ésta última fase de la investigación, la negociación del informe final de investigación, está aún por concluir. Es por ello, que no está recogido en el momento de la elaboración de esta tesis.

Se ha usado como fuente principal de estudio la realización periódica de entrevistas no estructuradas y abiertas al profesor responsable de la asignatura. Una segunda fuente, también básica y fundamental, que ha aportado una constante, secuenciada y prolija información ha sido la observación no participante del seguimiento pormenorizado de la presencia de todas y todos los participantes en el aula virtual, tanto por su intervención activa o no en contextos de comunicación y de actividad como por la interacción con los diferentes espacios y recursos. Y la tercera, muy importante, la entrevista semi-estructurada al segundo profesor implicado en la asignatura y a diferentes estudiantes implicados en el caso investigado.

Resumimos aquí, en esta relación, cuáles han sido el total de fuentes de información como reflejo de la metodología de investigación aplicada:

1. Presentación, negociación y concertación de la investigación y acuerdos sobre la naturaleza y el sentido de la investigación con el profesor responsable de la asignatura “*Cartografía fundamental: elaboración e interpretación (2013-14)*” donde se establecen los principios éticos de la misma. Se pidió conformidad, el consentimiento y la colaboración al otro docente implicado y a todos los estudiantes participantes.
2. Las entrevistas periódicas, semanales o quincenales, abiertas y no estructuradas al profesor responsable. Hablamos de entrevista hechas durante el periodo del curso 2013-14 y grupo clase del caso estudiado. También se ha trabajado sobre las entrevistas al profesor del curso 2009 cuando comenzó su andadura como docente virtual en el proyecto CAV.
3. Entrevistas semiestructuradas al alumnado, presenciales y/o virtuales en línea.
4. Entrevista abierta y no estructurada al segundo profesor.
5. Observación no participante en el aula virtual durante todo el desarrollo de la asignatura del Campus Andaluz Virtual. Como hablamos de una observación del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA) en Campus Virtual, ésta se ha desempeñado bajo una triple dimensión virtual:
 - a) Una bajo el punto de vista del rol docente que muestra todo el escenario, el campo de posibilidades de acción y la práctica concreta del profesor responsable.

- b) Otra desde el lado del estudiante, como uno más, permitiendo conocer el punto de vista de los mismos con toda su actuación y participación.
 - c) Y una tercera el nivel de administración de Campus Virtual que permite extraer en los momentos necesarios información y niveles de interacción de uso y acceso de las herramientas a la que no tienen acceso el profesorado y el alumnado.
6. Análisis de la estructura del aula virtual, de los materiales y recursos elaborados como base para la organización y planificación espacio-temporal del entorno virtual.
 7. Análisis de documentos elaborados por el profesorado y los estudiantes durante su participación a lo largo del desarrollo de asignatura.
 8. Encuestas de valoración de la asignatura realizada por el alumnado.
 9. Informes de evaluación sobre la asignatura elaborado, según registro estructurado (consensuado para toda Andalucía), por el profesorado evaluador de otras universidades del CAV.
 10. Registros de toda la actividad de las aulas virtuales de la misma asignatura impartida durante los 5 cursos anteriores al caso estudiado.
 11. Presentación, valoración y negociación del informe final de investigación por parte del profesor responsable y principal de la asignatura objeto de estudio. Esta fase aún no ha sido llevado a cabo.

En este estudio también se ha tenido acceso a toda la documentación y registros en Campus Virtual relativa a los puntos 5, 6, 7 y 8 de todos los cursos académicos anteriores al 2013-14.

Se ha contado también con el acceso a parte de la documentación del proceso de trabajo y gestión del Campus Andaluz Virtual. Podemos citar, por ejemplo, asignaturas presentadas al proyecto CAV, sistema de evaluación interuniversitario de asignaturas, informe de algunas encuestas anuales por asignatura realizadas a los estudiantes,... Aunque parte de esta información no aparezca recogida en este dossier, sí ha sido analizada y forma parte, de alguna manera, del contexto y fondo de la realidad observada.

Se ha buscado, por tanto, el contraste en una amplia variedad de fuentes de información desde diferentes ángulos y en variadas situaciones y contextos compartidos. Hemos buscado de forma sistemática cumplir con el requisito metodológico de la *triangulación de dato* (Denzin 1978 citado en Simons, 2011; Gibbs 2012) y explorar diferentes perspectivas y su interacción en contextos determinados y distintos (2011). Por ello, se ha estado pendiente en el proceso de recogida de información, entre otros, de las comparaciones constantes, de la reiteración de datos en las entrevistas, del registro de datos contextualizados,... (2012). Esto nos ha permitido confrontar los datos buscando el cotejo y la verificación de los diferentes indicios y categorías desde vivencias emergentes particulares.

Es pertinente añadir y conocer –en pro de la transparencia, de una buena práctica reflexiva como investigador (la *reflexividad* (Gibbs, 2012)) y por su relevancia para este estudio– la particularidad de que en mi persona, además de investigador, confluye el de haber sido miembro del equipo del proyec-

to del CAV como asesor y orientador pedagógico de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga y, por tanto, haber participado activamente en el proceso de formación del profesorado, incluido el docente objeto de estudio.

A tenor de esta reflexividad este investigador ha tenido muy presente durante el proceso de investigación:

- Su rol y vínculos con el proyecto CAV en cuanto a sus fundamentos, procedimientos y prácticas concretas durante su desarrollo.
- Analizar, constatar y asumir la relación particular investigador-investigado con el profesor principal de la asignatura dado su contacto a lo largo del proyecto como formador y docente del mismo.
- Su forma particular de conocer, afirmar y definir términos y ámbitos de lo virtual, tanto durante la recogida de datos como en el proceso de análisis y categorización, para así estar abiertos a modelos de pensamiento y acción peculiares de la realidad estudiada.
- Poner constantemente en cuestión el calendario y los ritmos de investigación para así no excluir momentos, circunstancias y tiempos propios de la experiencia a investigar. Y estar pendiente de las fortalezas y debilidades de las estrategias y diseño de investigación.

En este sentido, dada la relación directa con el proyecto y los actores, también creo necesario hacer explícito que los principios educativos de este investigador se mueven dentro de una concepción de construcción social del

conocimiento, en un paradigma cultural y socio-crítico.

Este amplio conocimiento está a favor de la investigación puesto que supone una visión a la vez global, concreta y muy directa de la experiencia, del profesorado y del proceso histórico vivido durante el desarrollo del proyecto CAV. Lo que ha permitido una mayor calidad en la aproximación, mayor profundidad y conocimiento de los contextos virtuales y de la realidad particular vivida en el caso investigado, facilitando la indagación y el análisis de los datos.

II.1.4 Recogida de datos

Con respecto a las entrevistas semiestructuradas de los estudiantes, se han realizado un total de 13 con la clara intención de matizar y contrastar los diferentes sucesos, opiniones, pareceres e informaciones desde su punto de vista y vivencia. La selección de los estudiantes a entrevistar se ha intentado hacer siempre por la relevancia que podía aportar según las evidencias surgidas en cada momento de la investigación: de las entrevistas con el docente, de la observación de actividad del aula virtual, interacciones y relaciones grupales, mensajes y comunicaciones,...

Conseguir información de todos los estudiantes, que a juicio del investigador habían podido ser significativos para el proceso de recogida de datos, no han sido fácil dado el carácter no presencial de todos los participantes. La distancia y la asincronía (un alumno ha cursado la asignatura desde Alemania) han dificultado la confirmación de citas para la entrevista por falta de coincidencia temporal. Por ello, no siempre ha sido posible hacerlas con la persona

deseada en ese momento.

En el caso de las entrevistas virtuales, la intención de este investigador era salvar las distancias y dotar a la entrevista de una naturalidad y calidez lo más alta posible. En ese sentido, aunque hoy haya medios para ello (se ha intentado con tecnologías de videoconferencias tipo Skipe o similar), los detalles técnicos a veces han complicado el proceso. Incluso, en algún momento se ha tenido que recurrir a la entrevista telefónica como último recurso.

El registro de estas entrevistas ha sido unas en vídeoconferencia, otras sólo en audio (las presenciales) y algunas por problemas de conexión para mantener la vídeoconferencia se han grabado en audio de la conexión telefónica. Todas ellas se harán pública en esta investigación sólo en formato audio para preservar el anonimato de los entrevistados y entrevistadas.

En cuanto al profesorado se ha realizado normalmente en el despacho personal del docente y todas ellas se han registrado en soporte audio, salvo alguna conversación en situación más informal que se ha recogido en el diario de campo de este este investigador.

Para poder respetar el anonimato del docente virtual principal agente del estudio de caso de esta investigación y a su vez para que los lectores de esta investigación puedan hacer un seguimiento de este informe de forma más amena nos referimos, a lo largo de este escrito, al docente responsable de la signatura como JAVIER. También en línea con una lectura más ágil se ha usado indistintamente, según lo requería cada ocasión con tiempos verbales pretéritos así como el presente, un presente histórico.

Atendiendo a todos los ámbitos de participación posibles de todas y

todos los participantes, la amplia gama de fuentes a estudiar las podemos resumir en la siguiente tabla:

fuentes de información	características	persona	cantidad
Profesor responsable 2014	Naturaleza: solicitada Referencia: entrevista Formato: grabación de audio	Investigador	7
Entrevista profesor responsable 2009	Naturaleza: solicitada Referencia: entrevista Formato: grabación de audio	Investigador	7
Entrevista alumnado	Naturaleza: solicitada Referencia: entrevista Formato: grabación, 9 virtuales (videoconferencia y teléfono), 3 presenciales	Investigador	12
Entrevista 2º profesor 2014	Naturaleza: solicitada Referencia: entrevista Formato: grabación de audio	Investigador	1
Aportes en foros del Campus Virtual del profesor responsable	Naturaleza: no solicitada Referencia: Campus Virtual Formato: registro Aula Virtual	Campus Virtual	58
Aportes entrega de trabajos estudiantes en Campus Virtual del profesor responsable	Naturaleza: no solicitada Referencia: Campus Virtual Formato: registro Aula Virtual	Campus Virtual	309
Correos y mensajes privados gestionados por el profesor en Campus Virtual	Naturaleza: no solicitada Referencia: Campus Virtual Formato: registro Campus Virtual	Campus Virtual	62
Aportes en foros del Campus Virtual del alumnado responsable	Naturaleza: no solicitada Referencia: Campus Virtual Formato: registro Campus Virtual	Campus Virtual	639
Entrega de trabajos de estudiantes en Campus Virtual	Naturaleza: no solicitada Referencia: Campus Virtual Formato: registro Campus Virtual	Campus Virtual	309
Registros de actividad el aula virtual curso académico 2013-14	Naturaleza: no solicitada Referencia: Campus Virtual Formato: registro Campus Virtual	Campus Virtual	-
Registros de actividad el aula virtual 5 cursos académicos anteriores	Naturaleza: no solicitada Referencia: Campus Virtual Formato: registro Campus Virtual	Campus Virtual	-
Encuesta al alumnado	Naturaleza: no solicitada Referencia: encuesta Formato: registro Campus Virtual	Profesorado	2
Evaluación externa	Naturaleza: no solicitada Referencia: escala observación de Aula Virtual Formato: informe escrito	Evaluable externos	2

Tabla 2: Recopilación de fuentes de información principales

Igualmente con la intención de asegurar el anonimato en este documento de todos y todas las participantes se han codificado sus nombres para sustituirlos convenientemente en la nominación de los ficheros de sus entrevistas y en aquellos extractos de documentos o citas en los que pudieran aparecer. A continuación, en la siguiente tabla, se citan las correspondencias de los códigos y sus significados. También se muestra los códigos de documentos o referencias a registros del aula de Campus Virtual.

fuelle de información	nomenclatura	ejemplo
Entrevista a profesor	Código tiempo de + Entrev_+p+número	45:50:84 de Entrev_p2
Entrevista a profesor 2009	Código tiempo de + Entrev09_+p+número	01:39:68 de Entrev09_p8
Entrevista a alumnado	Código tiempo de + Entrev_+Estud+número	10:12:45 de Entrev_Estud8
Datos Campus Virtual	CV+dato (dirección web, nombre fichero, ...)	CVhttp://cav.cv.uma.es/...
Documento oficial	Nombre documento+página	Informe evaluaciónUCA p.3

Tabla 3: Codificación y nomenclatura para citación de los datos de las diferentes fuentes de información

II.1.5 El análisis de los datos, categorías e informe

En un primer análisis emergente de los datos extraídos de las entrevistas al profesor responsable de la asignatura se han identificado un primer listado de categorías (tabla 4, extraído del programa Atlas.ti usado como herramienta en esta fase de la investigación) . En él podemos ver a modo global una criba inicial como primera aproximación de las relaciones y el agrupamiento posterior de dichas categorías . Queremos recoger la prolija y detalla relación que emerge del primer contacto con los actores y realidad del aula. Nos muestra cuán dilatada puede llegar a ser la vida docente en un aula virtual. Ya

en el desarrollo de este escrito, en su fase de elaboración de proposiciones se ha llevado a cabo niveles de categorización que recogen en agrupamientos de datos conjuntos de mayor afinidad y con mayor sentido y estructura relacional. Podemos ver de forma rápida y muy visual la organización de las categorías en formato gráfica nube (gráfico 6) reflejando los intereses de los valores emergidos.

Para la labor de categorización nos hemos servido del programa Atlas.ti. Éste nos ha facilitado el estudio detallado de cada uno de las variadas fuentes sea cual sea su origen según se ha podido en apartados anteriores de este informe: entrevistas, registro de diseño o de participación en el aula virtual, documentos,... Y así realizar la extracción de los diferentes indicios emergentes, la ordenación, catalogación y la identificación progresiva de los grupos de temáticas a contemplar. Permitiendo en fases posteriores poder establecer relaciones entre las evidencias y datos de los diferentes informantes y las situaciones y contextos observados en el aula virtual.

Todo informe pretende comunicar los resultados de la investigación. Los de esta viene a ser fruto del diálogo entre el profesor responsable de la asignatura, su proyección en el aula virtual y la participación en ésta de todos y todas las estudiantes. Así que los grandes apartados de los resultados reflejados en el índice de este escrito son el reflejo de la estructura temática global surgida de las categorías y proposiciones de esta investigación matizados y profundizados según subcategorías y relaciones entre proposiciones.

Tesis doctoral - Ser docente virtual: Tiempo y presencia

categoría	descripción
Actualización y mejora constante	Pueden suponer decisiones, cambios y actuaciones del docente
Agobio, estrés	Por falta de tiempo y dedicación
Carga docente	Exceso de trabajo
Comunicación con el estudiante	Actividad docente relacionada con el seguimiento e interlocución directa de la comunicación. También la forma, el tono en que expresa el docente el cómo se dirige y el contenido de los mensaje
Comunicación intensa	Carga o exceso por seguimiento o por intercambio con el alumnado
Conocer cómo va la asignatura	Percepción, interpretación de cómo ven la actividad o la asignatura. El docente necesita conocer. Retroalimentación aula virtual
Corregir trabajos entregados	Proceso y actividad docente vinculada a la corrección de trabajos entregados
Cómo evaluar	Los criterios de evaluación llevan (podrían llevar) implícitos toma de decisiones y actuaciones del docente
Dedicación y tiempo	Valoración y percepción del tiempo docente
Dificultad, facilidad del estudiante	Dificultad y intensidad de carga de tareas
Diseño de e-actividad	Vinculada a la creación, activación y desarrollo de e-actividad ... actividad centrada en una temática, abierta y flexible, contexto y proceso de interacción
El docente debe conocer	Conocimiento docente, valor, actuación y decisión
Entrega de tareas y trabajos	Actuación docente centrada en el final y entrega de trabajos solicitados
Equipo docente	Equipo docente, coordinación, reparto de actividad, tiempo y dedicación
Explicar e informar todo sobre la asignatura	Importancia para el profesor de que en los entornos virtuales todo debe estar claramente informado y explicado
Formación docente	El docente virtual, formación propia y repercusión en su actuación
Formación y conflicto de grupo	Tiempo y dedicación docente asociado a a colaboración de los grupos. Como tarea la gestión de los conflictos de grupo y su formación...
Gestión de dudas de cómo proceder	Atención y gestión de dudas concretas
Gestión de la comunicación	Tarea específica, dedicada a creación, diseño y uso de canales de comunicación específicos y/o herramientas de Campus Virtual

Tesis doctoral - Ser docente virtual: Tiempo y presencia

Gestión del trabajo docente	Toma de decisiones de cómo se organiza el trabajo del docente
La planificación es importante	Da gran valor a una necesaria planificación de toda la asignatura virtual
Necesidad de comunicación virtual	Toda actividad docente encaminada a cubrir esta necesidad de comunicación en los EVEA
Poner un nuevo tema	Procesos docentes para abrir y activar un nuevo tema de la signatura virtual
Presencia virtual, seguridad	Acción docente encaminada a estar en el aula virtual. Consistencia, familiaridad,...
Principios docentes	Principios del docente fundamento para la toma de decisiones y la acción
Reflexión docente	Reflexión desde su práctica y acción. Se hace preguntas. El para qué... Sobre el aprendizaje
Retroalimentación	Respuesta, por parte del docente, lo más inmediata posible a consultas y comentarios personalizados relativos a la corrección de trabajos entregados. Y tiempo de respuesta.
Reutilizas elementos	Parte de recursos, materiales y elaboraciones de cursos anteriores
Satisfacción, valoración positiva	De cómo se va desarrollando la asignatura virtual
Seguimiento de la asignatura	Tomar pulso vital, toma de conciencia de la realidad del aula
Sensación buen funcionamiento de asignatura	Hace explícito su percepción valoración positiva
Tener en cuenta al estudiante	El punto de vista del estudiante es importante
Toma de decisión docente	Acción, decisión ante situaciones nuevas
Trabajo en grupo	Actividad docente relacionada con los grupos y el trabajo colaborativo
Trabajo individual	Actividad docente relacionada con trabajos individuales
Uso de herramientas virtuales	Procesos, tiempo y de dedicación a la creación-configuración de herramientas del Campus Virtual
Uso de recursos	Selección y/o elaboración de otros recursos y materiales
Valoración actividad	Reflexión, valoración sobre la e-actividad
Virtual vs presencial	Diferencias y/o semejanzas entre la actividad docente presencial y virtual

Tabla 4: Relación de categorías emergidas de un primer análisis.

Categorización

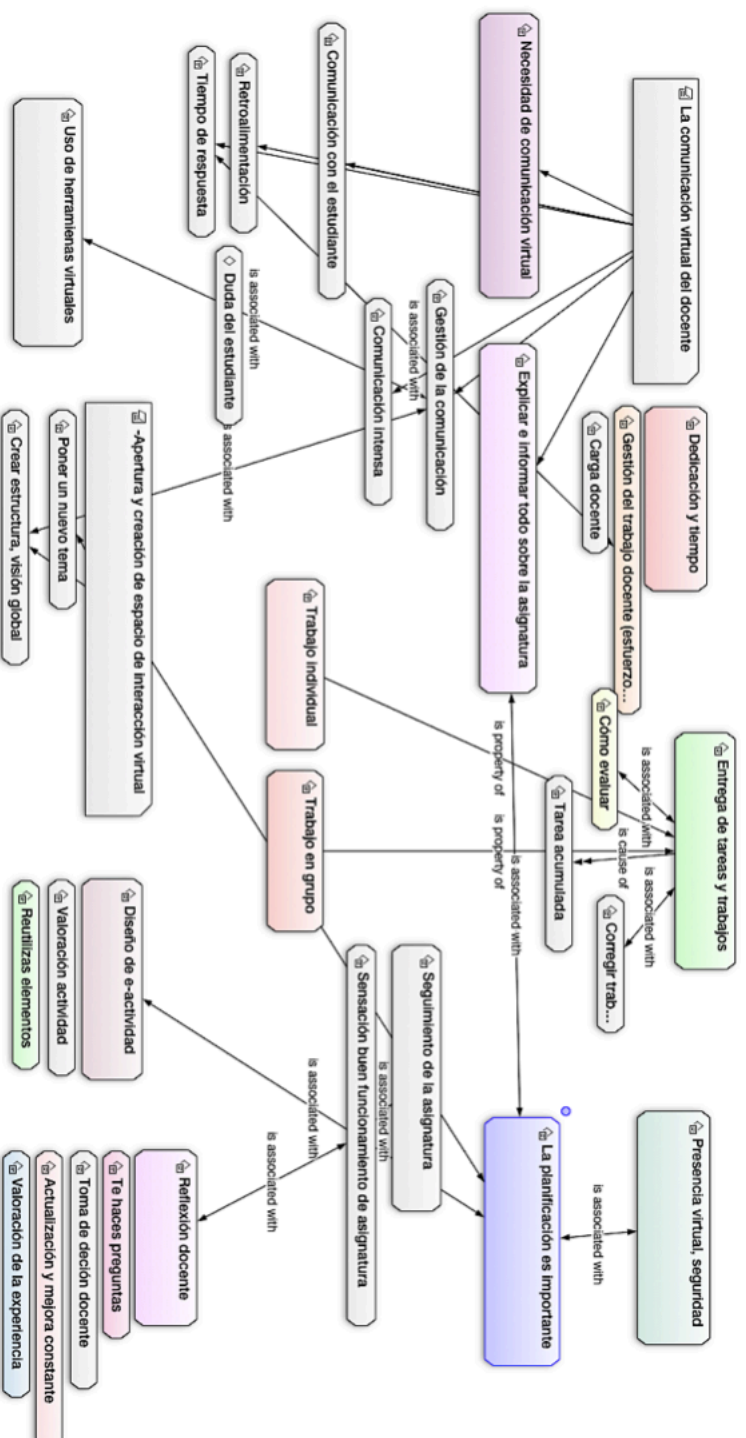


Gráfico 6: Análisis de datos, categorías

Categorías



Gráfico 7: Nube de categorías según evidencias extraído de Atlas.ti

II.2. Contexto de investigación

II.2.1 Una experiencia dentro del proyecto del Campus Andaluz Virtual.

II.2.1.1 El Campus Andaluz Virtual (CAV)

El caso que nos ocupa lo tenemos que ubicar durante el desarrollo de la asignatura Cartografía fundamental: elaboración e interpretación de la Licenciatura de Geografía e Historia impartida por la Universidad de Málaga y celebrada en el 2º cuatrimestre del curso académico 2013-14.

Esta asignatura formó parte del proyecto del Campus Andaluz Virtual, CAV (www.campusandaluzvirtual.com). El CAV nació el curso 2006-07 como acuerdo de las 10 universidades públicas de Andalucía para ofertar asignaturas de *libre configuración* en la modalidad de estudios totalmente virtuales. En sus inicios comenzó lanzando tres asignaturas por universidad. Como inicio del proyecto la Universidad de Málaga las seleccionó teniendo en cuenta al profesorado con una cierta experiencia en el uso del Campus Virtual en modalidad semipresencial. Ya al año siguiente se hizo una oferta para que todo docente que lo deseara presentase un proyecto de participación para así incrementar la oferta cada año. Estos eran seleccionados por una comisión que en base a experiencia y propuestas metodológicas acordes con un desarrollo totalmente virtual. La asignatura de nuestro estudio se presentó y fue seleccionada para el curso académico 2008-09. En este curso ya se llegó a 9 asignaturas por universidad y en cada una ofertaban 100 plazas por asignatura, a 10 estudiantes por universidad.



Ilustración 3: Folleto del Campus Andaluz Virtual

En el momento del acuerdo del proyecto del CAV responde a un auge en este país de la modalidad de la enseñanza virtual, ahí tenemos a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), y a la creación de modalidades de campus virtuales interuniversitarios como el de la Comunidad de Madrid (<http://www.uni-g9.net>), como por ejemplo el de la Comunidad de Madrid.

Los principales retos con los que se encontró el CAV en sus inicios fue crear o no un único campus virtual con un único software que sustente un EVEA común para las 10 universidades. No hubo acuerdos. Lo que supuso que cada universidad impartiese sus asignaturas en su propio sistema virtual: unos WebCT, otros Moodle, otros ILIAS. En el caso de la Universidad de Málaga fue Moodle. Así el alumnado tuvo que adaptarse a entornos diferentes de navegación, comunicación e interacción según cada asignatura y universidad con lo que hubo que hacer un esfuerzo notable por explicar e informar cómo navegar, dónde encontrar la información o cómo había que trabajar. Aún así

hubo un alto índice de incidencias por no saber cómo desenvolverse en entornos virtuales diferentes. No debemos olvidar que en esos años la brecha digital era muy superior a la actual. En 2006-07 no existían las comunicaciones de teléfonos inteligentes de hoy, por ejemplo. Una vez superada la autenticación del alumnado en el sistema virtual diferente al de su propia universidad (eran gestionados por las unidades técnicas e informáticas de cada una), la primera persona a la que acudían los estudiantes cuando tenían problemas de *navegabilidad* era a su profesor o profesora. Las consultas de cómo interactuar y comunicarse virtualmente recaía fundamentalmente sobre el profesorado. Éste debía hacer esfuerzos más allá de su docencia habitual pues muchas de las incidencias tenían que ver más con una labor de consultor-tutor de cómo proceder que con los procesos de enseñanza en sí.

Si hacemos una comparativa entre Moodle y WebCT, éste tiene como eje fundamental la estructura del contenido y las unidades didácticas. Siendo este el centro a partir del cual se establecen las formas de relación de los usuarios, la generación de significados y la navegabilidad dentro del aula virtual.

Mientras que Moodle es más flexible y versátil permitiendo que cada docente pueda establecer la interacción entre participantes según sus propios principios metodológicos (<https://docs.moodle.org/all/es/Filosof%C3%ADa>). De hecho los creadores de Moodle se centraron en la comunicación y la actividad como base principal del diseño de entornos virtuales.

La falta de acuerdo entre las 10 universidades no fue solo en el soporte técnico del sistema virtual, sino en el proceso de gestión y matriculación del alumnado interuniversitario. Cada universidad matricula a sus alumnos ofertan-

do asignaturas de otras universidades. Después ha de compartir matrículas para el acceso a sistemas diferentes y para intercambio final de actas en cada universidad origen de la matrícula. Como podemos ver todo un entramado complejo de gestión académica. Una complejidad que tenía de fondo el control económico de cada universidad de sus matrículas. Esta problemática ha durado prácticamente hasta el final del proyecto. Este proceso administrativo también ha supuesto un esfuerzo extra por parte del profesorado, de los estudiantes y de los técnicos que han sustentado los sistemas virtuales y de gestión (<http://gestion.campusandaluzvirtual.es> y <http://campusandaluzvirtual.es>).

II.2.1.2 Equipos docentes del CAV, orientación, asesoramiento y formación

Este investigador se incorporó en el año 2006 como asesor pedagógico del Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga. Fue solicitado para orientar pedagógicamente al profesorado que iniciaba el proyecto del CAV y para asesorar en la implantación de las metodologías del Espacio Europeo de Educación Superior que en ese momento estaba en sus inicios.

Como educador y formador del Campus Andaluz Virtual tuve la suerte de vivir el proceso desde los inicios: toma de decisiones sobre configuraciones técnico-informáticas para dotar a los espacios virtuales de una mejor comunicación, diseño de la navegabilidad de entornos virtuales de enseñanza, cuáles deben ser las características que ha de tener la información y la documentación como apoyo al aprendizaje virtual, el diseño de e-actividades para procesos totalmente no presenciales, las claves de una mejor comunicación y tutori-

zación de los procesos virtuales,... E intervine directamente en el diseño de la formación del profesorado en aspectos directamente relacionados con procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las sesiones de trabajo con los equipos de docentes implicados en el desarrollo de las asignaturas del CAV, tanto en sus inicios como en cursos sucesivos, tenían como origen del análisis estos grandes temas totalmente novedosos para todos que nunca habían impartido asignaturas totalmente virtuales. Finalmente el debate de fondo, necesariamente, terminaba hablando de los principios pedagógicos (desarrollo de competencias, enseñar vs aprender, metodologías, evaluación, calificación ...) de los que cada docente partía. Para ser docente virtual, no funcionaba simplemente con trasladar el modelo tradicional de enseñanza presencial a lo virtual. Todos veían claro que la comunicación y el intercambios de significados entre los participantes no se resolvían con colgar simplemente documentos en formato pdf. El que el profesorado se preguntase cómo examinar a los estudiantes de forma virtual y asegurarse de que eran ellos los examinados, llevó a plantear reflexiones sobre los aprendizajes, la evaluación y modalidades metodológicas donde se contemplaran la participación, la actividad virtual y el trabajo personal.

Desde el principio se exigió que para el desarrollo de las asignaturas dependiera de un equipo de docentes, como mínimo de dos profesores y el departamento debía figurar como corresponsable de la propuesta. Al profesorado, durante los primeros años se les ofreció formación sobre modelos de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, tutorías virtual, herramientas virtuales como apoyo a la e-actividad, creación de contenidos específicos,... También se organizaron seminarios de intercambio de experiencias. Por ejemplo, el primer año se invitó al Francesc Vallverdú y a Teresa Sancho de la

Universidad Oberta de Catalunya (UOC) para impartir el seminario “Elementos de aprendizaje en red a través de casos prácticos”. En él se analizó, mediante ejemplos prácticos, cuáles eran los fundamentos pedagógicos, la organización y la metodologías empleadas en una universidad totalmente virtual como la UOC.

Cada año se analizaba y evaluaba la experiencia entre el Servicio de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga y los equipos de profesores de las asignaturas participantes. También se organizó el intercambio de experiencias entre el profesorado que ya había impartido sus asignaturas años anteriores en el CAV y los nuevos profesores incorporados al proyecto. Esto supuso el análisis de procesos, contextos, metodologías, e-actividades,... Entre ellos Los equipos docentes dieron acceso a sus espacios virtuales a los demás profesores para que pudieran conocer de primera mano los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje de sus asignaturas.

Desde la organización del proyecto del CAV, reuniones periódicas de un responsable por universidad, se organizaron encuestas de valoración de los estudiantes al final de cada curso. Esta información se ofrecía a los docentes responsables para su conocimiento y análisis.

Además de la formación se orientó y asesoró durante el periodo de diseño y creación de los EVEA de las asignaturas, el inicio y puesta en marchas y durante todo el desarrollo de cada cuatrimestre. Igualmente se daba soporte técnico tanto al alumnado como al profesorado. Este investigador estuvo en contacto directo, desde entonces, como asesor del equipo docente y muy en particular con el profesor objeto de la investigación.

II.2.1.3 Una propuesta de asignatura totalmente virtual: “Cartografía fundamental: elaboración e interpretación”

La asignatura

La asignatura, “*Cartografía fundamental: elaboración e interpretación*”, en la que se basa esta investigación, al tercer año, curso 2008-09, se incorporó al proyecto CAV. Formaba parte del plan de estudios universitarios anterior al del EEES, del área de conocimiento de geografía física, de 6 créditos y de *libre configuración*.

Destacaremos de esta asignatura, tanto en su definición académica como en su diseño e implementación, aquellos aspectos que pueden ser representativos y significativos para esta investigación. Para un mayor detalle podemos hacer una consulta a la memoria presentada para ser admitida en el CAV (ver anexo en disco compacto adjunto).

Constaba de 4 unidades temáticas y en total 8 temas. Ésta fue la división temporal a lo largo del cuatrimestre. Un tema para cada dos semanas, aproximadamente (según cronograma en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11281>). Con una parte teórica, en correspondencia con los temas, y una parte práctica de elaboración de mapas y aplicación concreta de conceptos. Por tanto, la distribución temporal del tiempo programado para la asignatura de 6 créditos obedecía a la ordenación académica por temas.

Por tanto, el EVEA de la asignatura, el espacio virtual estaba dividido por semanas y cada tema ocupaba dos semanas. La apertura y acceso del

alumnado a cada espacio temático se hacía de forma secuencial, tema a tema. Los estudiantes no tenían acceso al total de los temas desde el inicio de la asignatura.

El equipo docente

El equipo docente, en este caso, lo formaban tres docentes y dos colaboradoras. De los tres, uno no participó en la asignatura (figuró en la solicitud como miembro del departamento), otro llevaba sólo el peso de la corrección puntual de la entrega de trabajos y un tercero era el responsable del desarrollo y vida del día a día de la asignatura. Ha sido este docente el que ha tenido la iniciativa profesional de acometer el proyecto y con el que se ha llevado a cabo el estudio de caso de esta investigación. En su fase final realmente la asignatura se ha llevado entre el responsable y el corrector de tareas.

El 2 de marzo del 2009, primer año de comienzo, la asignatura empezó con una estructura general ya pensada y diseñada la primera semana de inicio. De tal manera que, simultáneamente, el equipo docente fue creando materiales y documentos. Éste fue uno de los cometidos fundamentales de las dos colaboradoras. Con las indicaciones dadas por el profesor responsable, una de ellas se centró en la elaboración, tema a tema, de los materiales teóricos de consulta. La otra ayudaba a la creación de los vídeos en los que se basó la parte práctica individual de cada bloque temático.

La metodología

La metodología central de la asignatura se basó en el trabajo colaborativo por grupos. El Javier, profesor responsable de la asignatura, tuvo conocimiento de la puesta en práctica en contextos virtuales de esta metodología en las sesiones de intercambio de experiencias y seminarios con otros equipos docentes ya con experiencias de años anteriores. Tomó contacto, conversó y analizó la metodología concreta de la asignatura *“Introducción al inglés científico: redacción, traducción y revisión de artículos de investigación”* del CAV. Tuvo pleno acceso a materiales, organización y modos de hacer.

El origen de esta metodología realmente proviene de un curso perteneciente al plan de formación de la UOC. Una de las profesoras que impartían la asignatura *“Introducción al inglés científico: redacción, traducción y revisión de artículos de investigación”* estuvo en contacto con cursos de la UOC. Concretamente *“El trabajo colaborativo en e-learning”* (Giménez, Guitert y Lloret, 2003).

El alumnado

Dado su carácter introductorio de los temas, no se exigía especialización o conocimientos previos, estaba abierta a ser cursada por alumnado de muy diferentes ámbitos profesionales. Así que durante años se apuntaron desde estudiantes de arquitectura, ingeniería, biología y ciencias ambientales, topografía, por supuesto historia y geografía, ciencias de la educación,...

Nuestro año de investigación fue el curso 2013-14. La asignatura se

cursó en el 2º cuatrimestre comenzando el 17 de febrero de 2014. En este curso, era el último con docencia para los que estudiaban este plan de estudios a extinguir y también el final del proyecto CAV basado en asignaturas de libre configuración. Algunas de las universidades andaluzas ya habían abandonado el proyecto CAV. Esto marcó que fuera uno de los años en los que no se cubrieron las 100 plazas ofertadas por asignatura. El número total de estudiantes matriculados en nuestro caso de estudio fue de 46. Por universidades fue:

- Universidad de Almería: 10
- Universidad de Cádiz: 2
- Universidad de Córdoba: 10
- Universidad de Granada: 10
- Universidad de Huelva: 0
- Universidad de Jaén: 4
- Universidad de Málaga: 10
- Universidad de Pablo de Olavide: 0
- Universidad de Sevilla: 0
- Universidad Internacional de Andalucía: 0

La procedencia de titulaciones correspondía con la distribución habitual de otros años: arquitectura, educación, ingeniería, biología historia y filología. De los 46 matriculados, 4 nunca accedieron al Campus Virtual y 7 se puede decir que vinieron, de uno a tres momentos, miraron y ya no accedieron más. Abandonos a mitad de proceso 1. En total 12 no siguieron la asignatura y, por tanto, figuran como no presentados en el acta de junio.

APARTADO III

EL INFORME DE INVESTIGACIÓN

III.1. El aula virtual. Explicar e informar todo sobre la asignatura. Creando seguridad, otra forma de presencia.

III.1.1 Resumen

Un diseño global y completo del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA) supone la generación de escenarios compartidos donde todas y todos los participantes interaccionan y hacen vida. En este nuevo contexto virtual deben...

- figurar anclajes concretos visuales, emocionales y cognitivos basados en la comunicación social, en la navegación espacial y en la información;
- ser anclajes persistentes en el tiempo para así dotar de estabilidad a la interacción, al intercambio y la relación;
- estar claramente explícitas las diferentes funciones a las que se han destinado cada uno de los espacios particulares;
- establecerse los modelos de acción y procedimientos de cómo moverse y para qué;
- conocerse los tempos y la secuencia temporal común que se comparte, siempre desde la asincronía y el respeto a un ritmo personal de relación.

Por ello, crear un aula virtual supone contemplar la comunica-

ción y la información ofertada desde la visión más amplia de la recreación y el intercambio de significados a través de contextos mediadores expresamente creados.

Para este profesor es una prioridad la planificación previa en los entornos virtuales de aprendizaje. Explicar e informar todo sobre el aula virtual. Y así, desde su diseño, pretendió que su asignatura del Campus Andaluz Virtual estuviera plenamente construida con detallada información.

Podemos resaltar dos razones por las que una buena información es un valor importante en enseñanza virtual para este docente. La primera, lo dota a él de cierta seguridad el saber que todo está pensado y construido desde un punto de vista de estructura temática, temporal, metodológica y formal. Y la segunda, y no menos importante, el que los estudiantes, en todo momento, estén claramente al día de qué hacer, dónde y cómo hacerlo.

Para los estudiantes, su primer contacto con una asignatura y con el docente es a través del espacio aula virtual. En lo presencial los procesos y usos del espacio ya están muy consolidados en base a la experiencia, con modelos y hábitos esperados, donde cada cual sabe qué se espera de él o ella.

Javier, el profesor, despliega una serie de estrategias que le permiten paliar la distancia física buscando la nueva presencia y una organización temporal propia. Para ello, previo al comienzo de la asignatura, planifica e informa de todo lo previsto a desarrollar en la mis-

ma. Acompaña esta planificación, también, con el diseño de modelos y estructuras del aula virtual que muestren un claro entorno de interacción.

Diseña lugares con carácter global y permanente en el aula: espacios de comunicación, estructura y metodologías de acción de la asignatura (mapa temático teórico-práctico, cronogramas, e-actividades grupales e individuales, criterios de evaluación y calificación,...) y actividades de iniciación y relación.

Hablamos de que la intención de explicar y disponer el área de encuentro no es sólo informar con un detalle superior al de la programación docente formal (información académica, unidades temáticas, objetivos...) sino hacer explícito qué, cómo, cuándo y también dónde. Dar claridad a cómo moverse por el aula virtual (tanto contextos como procesos) se hace necesario para garantizar la acción de cada persona según su ritmo y el de cada grupo no presencial. Por tanto, nos referimos a ir incluso más allá de la documentación habitual académica, administrativa y metodológica pues se impone recrear nuevos espacios, e-actividades y estilos de acción que dinamice el funcionamiento y la vida del aula virtual. Esta labor diseñadora se produce desde el momento de la idea y creación antes del inicio de la asignatura y durante el proceso de trabajo, en cada momento, con la apertura de nuevos temas, e-actividades y semanas de trabajo.

Con cada nueva quincena el alumnado sabe y reconoce que el espacio y el tiempo ofrecido le es familiar. Accede a un entorno virtualmente esperado dando seguridad y consistencia al proceso de

aprendizaje.

En los espacios virtuales de aprendizaje se dan las interacciones entre los diferentes actores del proceso: profesor, compañeros y compañeras y materiales y recursos de aprendizaje (Silva, 2011).

Este diseño y creación, por parte del docente, de entornos de convivencia virtual recoge planos diferenciados de relación (nos remitimos al desarrollo sobre crear seguridad del tema teórico). Uno importante es el de la estructura y la organización. Éste nos da la visión global, tanto desde un plano temático y cognitivo como desde la breve descripción de actividades, calendario de eventos y mapa global del espacio de por dónde se mueven los participantes. Muestra de forma completa dónde estamos y hacia dónde vamos.

Otro nivel está en los aspectos metodológicos necesarios para el desarrollo de la actividad, personal o grupales. Debe recoger los procedimientos de acción y situacionales (reiteración de estructuras y disposición espacial, modelos semejantes de mensajes e instrucciones, bloques, apartados, índices, mensajes de orientación,...) con indicaciones tanto temporales como de señalización de cómo y donde moverse. Orientan y dan seguridad.

Y finalmente, el plano que aúne entre participantes modelos familiares de participación e interacción: mismos lugares para mismas acciones, mismas formas, colores y signos para mismos significados, repetición de patrones en materiales,... Son “gestos virtuales” que dan situación, persistencia y regularidad.

Constatamos que entre el modelo aula virtual pensada y diseñada –según el docente y la visión particular de cada estudiante y del grupo clase– se dan desajustes propios de la diferencia de cómo cada cual se aproxima y vive el espacio. En definitiva, la distancia entre el punto de vista del arquitecto creador y el de la persona que lo habita. Esa discrepancia entre la concepción y la perspectiva del docente con el punto de vista de los usuarios del aula virtual suele ser el origen de muchos de los desencuentros de la comunicación didáctica virtual.

Las diferencias entre el docente arquitecto de escenarios virtuales y la interacción con el medio de los estudiantes son evidentes en los primeros momentos de acceso al nuevo espacio de participación. Esas diferencias en muchos de los casos se acortan y disipan con la organización de actividades orientadas a interaccionar, conocerse y a hacerse con el nuevo entorno. También existen estudiantes en situaciones concretas en los que persisten el aumento de la brecha entre la imagen proyectada por el aula virtual y la forma en que éstos la perciben y la viven.

Esta distancia, este vacío ha interferido en la participación, el trabajo personal y en la convivencia de los grupos de trabajo. Son el origen de algunas de las peticiones y consultas realizadas al docente. Y es la formación y el conocimiento de estrategias docentes de cómo gestionar-remodelar estos espacios virtuales lo que le permite reflexionarlos y analizar estos fenómenos. De ello dependerá su intervención pedagógica.

Su forma de disponer y recrear los contextos, su manera de

estar y actuar contribuye a la conformación, de cara al alumnado, de una imagen de su figura como docente virtual. A nivel muy práctico ésta redunda en su cercanía y disponibilidad, en la fluidez de comunicación con el alumnado, en su relación social, en la interacción cognitiva,...

En definitiva, crear y proponer nuevas aulas, nuevos referentes virtuales de aprendizaje que recojan la participación de forma estable y segura en pro de una comunicación didáctica. Está en manos del docente diseñar y crear este nuevo contexto que asegure su presencia espacial y temporal y la de los demás participantes.

“La pantalla no es una página, aunque se pretenda simular, y la red es un espacio sin lugares, por eso lo que hay en ella, las palabras también, es ubícuo y deslocalizado. Propiedades que han afectado tanto a los modos hasta ahora de transmisión, como el caso del libro impreso (que es ahora lo que nos interesa), que ya no se tiene que salvar la distancia con ninguna mediación (ubicuidad) ni siquiera necesita estar encuadrado (deslocalización), porque, insisto, el mundo digital, el mundo virtual que hay al otro lado de la pantalla, con su estructura reticular, con su efecto especular... es también un espacio sin lugares.” (Rodríguez de la Heras 2015, p.175)

En el instante mismo de la acción, el profesor o profesora presencial evidencia y comprueba in situ de forma constante si la actividad en desarrollo (seguimiento, dificultad, uso del espacio, tiempo empleado, los materiales,...) está funcionando con respecto a lo pensado. La acción docente en un aula convencional transita con facilidad y agilidad entre el proceso de explicación, la actividad y la conversación más informal.

En e-learning la mirada y reflexión docente sobre los procesos en el aula se producen de distinta forma. ¿Es funcional lo planificado? ¿La disposición del espacio, la duración, el uso de los materiales, la relación... están conforme a lo planificado y propuesto? El tiempo y la acción virtual es de otra naturaleza. El docente necesita modos peculiares para su interpretación.

Así, no es extraño comprobar cómo, en su inicio virtual, el profesor

novel en lo no presencial expresa grandes dudas sobre su plan, sobre si su diseño es correcto y cumple el cometido para lo que se pensó. La mayoría de las veces porque hace una lectura de lo que acontece bajo parámetros y claves presenciales.

"Derrotista porque veía que a lo mejor tenía miedo, como te dije, que a lo mejor los agobiaba de trabajo, a que no supieran adaptarse al método de trabajo, a que no fuera bastante interesante para ellos,.. Y bueno, ahora lo veo todo con una visión más optimista en el sentido que veo que... que bueno ha pasado un poco, vamos a decir, la criba inicial en el sentido de que hay bastantes alumnos que yo creo que no van a aseguir la asignatura, ¿no?. [...] Que creo que, de los 50 alumnos pue actualmente están siguiendo la asignatura, unos 30 han entregado sus cosas,... y están pues bien. Están totalmente trabajando en grupos, [...] Y en ese sentido bien." [00:57:57 de Entrev09_p10.wav]

Esta es una duda que produce agobio y desánimo pues no da coherencia a lo percibido en el aula virtual. Y sobre todo si no se sabe si se está conectando con los intereses del alumnado. Sin conocimientos claros por parte del docente sobre la comunicación didáctica virtual los inicios en entornos en línea no son fáciles . Se dan momentos sin las evidencias esperadas (la mirada docente usa claves presenciales para registros virtuales), ausencias y vacíos que no son interpretados con nitidez pues no se hace desde paradigmas propios de lo virtual. Y surgen preguntas constantes sobre la propuesta diseñada y si el alumnado entiende y comparte las tareas y materiales, si la carga de trabajo es apropiada o no,... ¿conectan los estudiantes con la asignatura propuesta?

“Otra duda que tengo es... ¿Cómo decirlo? Si a lo mejor no les estaré también ametrallando a actividades y cosas [...] Tengo esa duda ¿no?”
[03:54:04 de Entrev09_p9.wav]

Otro aspecto importante en el diseño de la asignatura es la tipología del alumnado al que va dirigido. Afecta necesariamente a la toma de decisiones de la temática académica a abordar y la naturaleza de las competencias a desarrollar. Esto no es peculiar de lo virtual pues, al igual que en el ámbito presencial, la disparidad de niveles y procedencia del alumnado influye en la cadencia de la acción virtual a proponer. Esta cadencia temporal y organizativa exige también un despliegue específico a la hora de crear e-actividades, materiales, documentos y propuesta metodológicas como las de el trabajo colaborativo por grupos.

“...es un grupo muy dispar, porque yo tengo gente de topografía que domina muy bien muchos temas, los temas técnicos y tal, tengo gente de historia que le gusta más, a lo mejor, la parte de cartografía histórica. Entonces claro tienes que poner un estándar [...] No puedes meter-te en mucha profundidad en nada pero tampoco... No puedes hacer el tema ni que sea muy elevado para cierta gente y se aburra pero tampoco muy bajo para que otra gente...[...] Y veo –creo, tengo la sensación– [que] como es un tema muy variado pues que la gente está respondiendo.” [02:05:13 de Entrev09_p10.wav]

La diferente procedencia del alumnado de distintas universidades y titulaciones implica la coordinación de calendarios dispares: los de asignatura, los festivos propios de cada provincia, horarios peculiares de alumnos de Erasmus en otros países,... Esta es una situación que afecta a la confluencia temporal y de carga de trabajo para todos los participantes. Y que, por supuesto, debe influir a la planificación, estructura y diseño de la asignatura vir-

tual. También interviene en los modos peculiares de gestionar el tiempo virtual de participación.

En el informe emitido por los 2 evaluadores externos a la asignatura (ver en anexo, disco compacto adjunto) en cuanto a los aspectos que nos puedan interesar (identificación, estructura de la acción formativa, información de objetivos y competencias, esquema de contenidos, usabilidad y accesibilidad) coinciden básicamente, salvo en los criterios de usabilidad que hay discrepancia entre ambos, en hacer una valoración general positiva.

Esta diferencia de valoración en navegabilidad:

“No se incluye documentación útil para un curso web. Sólo hay información y documentación en formatos: pdf y doc. También hay algunos videos. Además la calidad tipográfica de la documentación es muy baja. Parece que son apuntes escaneados, en los que en algunos temas, como el tema 3, hay correcciones a mano.

La resolución de los gráficos es muy baja, y se ven con mucha dificultad.

No se proporcionan contenidos en distintos formatos, sólo en pdf.” [Informe evaluador de la Universidad de Cádiz CAV, [Informe evaluadores externos CAV, ver en anexo, disco compacto adjunto]

La presentación es adecuada y por lo tanto positiva, ya que se diferencia todo el contenido gracias a las imágenes que lo identifican (temas, practicas, foros,...) y destacando cada tema en color rojo hace una navegación fácil y sin dificultad para el alumno. [Informe evaluador de la Universidad de Huelva CAV, [Informe evaluadores externos CAV, ver en Anexo, disco compacto adjunto].

Tal como explicamos en la introducción teórica de esta tesis, aunque

los criterios de valoración fueron comunes en el diseño de la evaluación (ésta tuvo como referencia la “Guía @fortic” (Blanco, Cordón e Infante, 2005) , en su desarrollo no ha existido acuerdos sobre la bondad o no, ausencia o presencia de ciertos formatos de documentos para los cursos. Nótese cómo entre uno y otro evaluador o evaluadora existen matices sobre la tipografía usada. Estas evaluaciones se han basado en puntos formales de presentación muy centrados en presentaciones de contenidos y formatos determinados.

Intentaremos a lo largo de este apartado matizar qué tiene de valor diferencial la creación de espacios virtuales de aprendizaje en cuanto a dedicación y presencia docente: sus estrategias concretas, creación de nociones espaciales, tiempo y seguimiento de la vida del aula virtual; su información, organización y planificación, la creación de estructuras y modelos estables; y los contextos de comunicación y participación de esta asignatura.

III.1.2 Planificar e informar es importante

Para Javier, el profesor, según su experiencia, el no tener cara a cara al alumnado (el contacto directo e informal, la información in situ, el lenguaje no verbal,... todo aporta seguridad de cómo acontece el acto de enseñar) lo priva de la retroalimentación para poder conocer y saber qué piensan los participantes del aula virtual. Es por ello que, en parte, esa inseguridad personal y del estudiante la suple con una buena planificación:

“Claro está hay una serie de aspectos que el docente creo que debe tener en cuenta, según mi experiencia, para decir que va a llegar a un... esta aventura a buen puerto. Bajo mi punto de vista aspectos fundamentales... Claro al ser virtual tú no vas a ver al alumno. No tienes a lo

mejor la retroalimentación que tienes cuando un alumnos está delante..., ves que tiene una cara rara... o te pregunta... o ... te ve en un pasillo... Aquí no. Aquí tienes un alumnos que a lo mejor vive a 50, a 100, a 300 kms. Entonces las cosas hay que dejarlas muy claras. Las cosas a qué me refiero. A todo. Todo hay que explicarlo muy bien, dejarlo muy claro... pues cuáles son los objetivos de la asignatura, los temas en sí, tienen que estar muy claros con el soporte, vamos a decir, audiovisual pues más adecuado..., la evaluación también quien sepa la evaluación cómo va a ser, cómo van a ser los criterios, cuáles son los recursos de los que dispone... es decir todo. Entonces, claro, por eso hace falta un nivel de planificación muy elevado.” [00:02:47 de Entrev_p1.txt]

La planificación empieza desde mucho antes del inicio de la asignatura. En el aula virtual esto se materializa con la disposición de documentos explicativos en su parte superior bajo el título. Con ellos se aclaran la estructura de contenidos, las actividades a realizar, la planificación temporal y la organización para la participación y ejecución de lo solicitado. Los documentos fundamentales son:

- Guía General de la asignatura “Cartografía Fundamental: elaboración e Interpretación” (en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11280>). Ésta resume los siguientes aspectos:
 - los objetivos;
 - el temario, con parte teórica (8 temas) y parte práctica (elaboración de 8 mapas);
 - el sistema de evaluación/calificación organizado por semanas y temas, desglosado en teoría-práctica y en actividad individual-equipos de trabajo;

- la organización de las tutorías y el sistema de comunicación; y finalmente
- la relación de actividades individuales y grupales con los recursos educativos del Campus Virtual empleados por temas y con su descripción.
- Cronograma de la asignatura “Cartografía Fundamental: elaboración e Interpretación” (en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11281>)
- Bibliografía General sobre Cartografía.
- La geoinformación en Internet.
- Curso de Introducción al Campus Virtual de la Universidad de Málaga.

El *Cronograma*, es un documento organizado por semanas donde se indica claramente los días de inicio de temas teóricos y mapas prácticos y aquellos donde hay entregas concretas que hacer tanto individuales como grupales.

Con la *Guía general* y el *Cronograma* cada estudiante dispone de una instantánea clara del reparto temporal de temas, prácticas, e-actividades, si son o no grupales, y de las entregas específicas por semanas y días. Se aprecia que cada dos semanas existe un cambio de tema y de ejercicio práctico, salvo un par de excepciones (tema de presentación y tema 7) que igualmente están reflejados en el cronograma. También están informados, con cada entrega de trabajos, de cuánto se están jugando en el cómputo total de puntos de la calificación final.

Este detalle y precisión sobre el tipo de tareas, la modalidad, las fechas concretas en las que se ha de finalizar los trabajos y cuánto supondrá en su calificación es toda una estructura organizativa y temporal que les detalla a qué se van a comprometer cuando cursen esta asignatura. Evita la incertidumbre del qué hacer y cuándo hacerlo y desvanece consultas y dudas futuras de cómo proceder. De hecho el profesor no recibió mensaje alguno sobre esta organización.

El diseño de la asignatura, con trabajo teóricos colaborativos en grupo y práctica individual sobre mapas (además de la voluntaria), es una apuesta que supone llevar dos líneas de actividades obligatorias, paralelas y distintas a la par, cambiadas cada dos semanas. Este aspecto, por parte del docente, ha estado en constante observación porque era consciente de que esta doble tarea simultánea podría suponer una carga excesiva.

El primer año detectó un cierto nerviosismo en el alumnado que le hizo plantearse modificar la organización temporal y el cronograma de la asignatura. Decidió adelantar la asignatura para no meterse en junio; cambiar el orden de los temas para que, por su dificultad, no afectase a periodos finales de exámenes; alternó los más accesibles con los más complejos y dar libertad para participar o no en el último trabajo grupal ajustando el peso del trabajo al número de participantes.

No es fácil estar pendiente en el desarrollo de la asignatura del equilibrio entre tiempo virtual del estudiante, su calendario académico presencial de otros estudios y los acuerdos colaborados con sus compañeros

La cadencia temporal y espacial de la clase presencial deja llevarse

por el ritmo de los acontecimientos, permite flexibilidad en el plan previsto. Para el docente, la falta de fluidez natural y espontánea que da el tiempo real y la no confluencia física, obliga a ser más minucioso en la organización y en la planificación. Es un cierto temor al descontrol, a no concebir globalmente a la clase sino a que cada cual pueda seguir un itinerario temporal personal.

"Lo que pasa que allí [referido a una sesión presencial], a lo mejor, es más flexible, ¿no?. Quiero decir, siempre lo virtual [...] debe ser, bajo mi punto de vista, más inflexible con respecto a entregas . Quiere decir en un momento dado... Es que claro si hay un poco de anarquía, [...]. Tu dices tenéis que entregar esto pero no dices cuando, o tal. Pues se produce una situación que yo creo que `puede repercutir negativamente en lo virtual. Claro, ellos se tiene que ajustar a instrucciones leídas, a vídeos, ... Que no hay tanta fluidez como en lo presencial ¿no?"
[07:42:13 de Entrev09_p11.wav]

No hablamos de ser inflexible y no respetar el ritmo personal o de los grupos. Nos referimos a un cierto temor de que se pierda la visión de una estructura de funcionamiento unánime para todo el grupo clase. Y esto, Javier lo resuelve con una dedicación cuidada a la creación clara y muy explícita de ese marco global y procedimental sobre cómo va a ser el desarrollo de la asignatura en cada momento. Él reconoce que, aunque supone un esfuerzo de planificación importante, su carácter organizado y sistemático ha ayudado a prodigarse y ser mucho más explícito.

Sobre esta visión de estructura permanente del aula también quiso obtener el parecer de sus estudiantes antes de comenzar la asignatura. Para ello, dispuso una *Encuesta de inicio* con apartados como: universidad origen, lugar desde donde cursará la asignatura, trabajo, titulación, grado de interés por la asignatura, preferencia por el trabajo en grupo, experiencia con asignaturas

virtuales, expectativas, parecer sobre el sistema de evaluación.

Con estos datos se hizo de una imagen inicial de su alumnado. Un cierto acercamiento que le otorgaba un conocimiento sobre ellos y ellas. En definitiva, conseguir indicios de cómo piensan sus estudiantes (preferencia o no del trabajo en grupo, sus intereses o su parecer sobre el sistema de evaluación...) sobre la propuesta metodológica de la asignatura. Esta encuesta viene a suplir el primer contacto con el alumnado en el primer día de clase, en el momento de presentar una asignatura presencial. Donde ellos y ellas hacen sus aportes de qué les parece la asignatura que van a comenzar.

“Me parece un sistema correcto, permite el estudio de la asignatura pero también remarca el trabajo diario y constante.

Muy bien especificado. Estoy de acuerdo.” [Encuesta de inicio en anexo, disco compacto adjunto, también CV<http://cav.cv.uma.es/mod/questionnaire/report.php?instance=189&sid=298&action=vall>*]*

El enlace *Curso de Introducción al Campus Virtual de la UMA* lleva a un espacio elaborado por el Servicio de Enseñanza Virtual de la UMA donde, de forma personal, los participantes pueden practicar e interactuar, desde su nivel de alumnado, con todas las herramientas y recursos del Campus Virtual e incluso hacer consultas sobre su funcionamiento. No todas las universidades andaluzas tienen el mismo programa base para sus entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la existencia de esta ayuda es importante ya que el alumnado de otras universidades conoce otras formas de interacción, manejo y comunicación con el aula virtual.

Con estos documentos y enlaces el profesor muestra, en un primer contacto, los aspectos básicos y fundamentales que el alumnado espera en-

contrar y que le permite sentirse con una cierta seguridad inicial para comenzar.

La primera semana de la asignatura está dedicada a informar especialmente de cómo se va a trabajar colaborativamente en grupos e interactuar para conocerse e ir formando los equipos de trabajo definitivos. Esto se detalla en la *Guía sobre la metodología de trabajo en la asignatura*. En ella, se desglosa las fase de creación de los grupos de trabajo, cómo organizarse para la planificación-distribución del trabajo, la asunción de responsabilidades, los acuerdos de grupo. Se adjuntan modelos y ejemplos para que los grupos los manejen.

También se explica en esta *guía* en qué consistirán los trabajos individuales de elaboración de mapas y, dada su importancia en el desarrollo del trabajo colaborativo, de qué herramientas de comunicación se dispone y cómo van a ser la las tutorías virtuales.

En el apartado de las comunicaciones, el espacio *FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS* juega un papel muy importante para los grupos y para todo el proceso de trabajo colaborativo. Éste será un lugar fundamental y muy usado a lo largo de toda la asignatura. Será un espacio del aula virtual eje de relación, encuentro y trabajo. Se aborda en esta investigación, con detalle, en el apartado de *La comunicación virtual: una necesidad*.

Con la convocatoria y el mensaje de bienvenida se abría la puerta de acceso a esta nueva aula diseñada. En esta primera semana, a parte de acceder a toda la información sobre la estructura y planificación de la asignatura,

oferta actividades (*Foro de noticias y dudas "Formación y Organización de grupos/equipos de trabajo, ¿Nos presentamos?, Para ir abriendo boca*) donde conversar y conocer a los compañeros y compañeras, hacerse con el espacio virtual propuesto, saber dónde comunicarse, participar y entender cómo debatir en u foro compartido. Podemos en el apartado de esta tesis *Los grupos de trabajo virtuales: comunicación, espacio y tiempo para la colaboración* donde se analiza la importancia de estas primeras actividades.

Es curioso que, aunque en el mensaje de bienvenida Javier se presentó como el docente de la asignatura y que del resto de miembros del equipo sus nombres estuvieran presentes en el tema de encabezado del aula, ha habido estudiantes que nunca tuvieron claro cuáles eran los miembros del equipo docente y sus funciones. Nos referimos a este detalle porque, como vemos, se hace un esfuerzo notable por explicar e informar todo sobre la asignatura y un detalle que afecta especialmente al importante hecho de la relación del alumnado con el profesorado es que este hecho no queda claro en su presentación. Nos fijamos en ello porque, y esto ya lo hemos abordado en el apartado de fundamentos teóricos, no siempre como creadores de aulas virtuales vemos desde el punto de vista de los estudiantes. Ya que esta posición, la de nuestro alumnos, nos ayudaría a conocer las deficiencias de nuestros diseños.

Nos referimos, por tanto, a un periodo en el que el docente dedica tiempo para pensar y crear los elementos que conformarán el aula virtual a la que accederán los estudiantes. En el caso del Campus Andaluz Virtual dispuso de varios meses una vez aprobado el proyecto de asignatura. Durante ese tiempo también tuvo acceso a formación, intercambios de experiencias, asesoramiento y/o ayuda en cualquiera de los ámbitos, pedagógico o técnico.

Básicamente los elementos que conforman el aula a los que nos estamos refiriendo son: el mapa estructural de la asignatura que dé una visión global de la misma; el diseño y oferta del nuevo contexto de participación e interacción; actividades de contacto e iniciación puntuales donde confluir y conocer; cómo proceder e interactuar con los demás, con el espacio en sí, con las herramientas y los materiales. Este esfuerzo docente es previo al primer día de comienzo de la asignatura. Toda esta fase de construcción de la asignatura virtual no implica la implementación e implantación del total de secciones o unidades temáticas, con todo el despliegue de actividades y recursos, ya que éstas se pueden ir construyendo paulatinamente mientras se está desarrollando otras unidades temáticas.

III.1.3 Consistencia y familiaridad en el aula virtual

El diseño del espacio virtual depende del profesor. No viene establecido por el Servicio de Enseñanza Virtual. Éste solamente oferta una disposición de aula por defecto pero el docente es libre de activar o no módulos, bloques y herramientas, así como es quien se encarga de la creación, subida y disposición de materiales y el diseño de actividades con sus elementos para el alumnado.

Si analizamos el aula virtual de la asignatura, ésta muestra una estructura global con división en secciones que sí procede de la estructura base que el sistema oferta por defecto en Campus Virtual. Y es en cada uno de esos grandes apartados donde activa y/o añade o no módulos, herramientas, materiales o recursos. Son los múltiples elementos que conforman la visión global del entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA) de la asignatura al que

acceden desde el primer día de clase los estudiantes (ver EVEA en anexo, disco compacto adjunto). A saber:

Espacio central que ya informa de una organización semanal de la asignatura (*diagrama semanal*), formado por:

- Cabecera central con título, profesorado, fechas, información clave de presentación y funcionamiento de la asignatura, espacio de notificaciones (*Novedades y anuncios*) y, finalmente actividades de presentación, contacto e inicio.
- Módulos o apartados semanales donde figuran los temas previstos (salvo la primera semana pensada para la organización de grupos de trabajo) con sus e-actividades, documentos y recursos.

Dos columnas:

- Columna de la izquierda destinada a informar mediante apartados o bloques sobre: los participantes de la asignatura (en este caso sólo del profesorado), la relación de actividades habilitadas en el aula, un buscador sobre la participación en foros y un lugar donde ver las notas y los datos personales de Campus Virtual.
- Columna de la derecha: información de las últimas notificaciones generales emitidas por el profesor a todo el aula, un gestor de comunicación de correo privado y personal entre los participantes, qué nuevos eventos se abrirán próximamente, cuál ha sido la última actividad reciente y, finalmente, otro es-

pacio de comunicación para envío de mensajes privados.

Existe la idea en el docente de que con la organización temporal y espacial de módulos dispuesto por semana se ayuda a los estudiantes y a él mismo a acometer con mayor seguridad el desarrollo progresivo de la asignatura.

“Te puede ayudar a ti a planificar y ellos también a seguir el curso. Pues claro, ellos deben sentirse seguros. (...) Es decir, que van progresando. Entonces yo creo que una cosa fundamental es que haya cierta estructura homogénea entre unos módulos y otros.” [00:02.28 de Entrev_p1.txt]

Por tanto, Javier se ha encargado de que en el aula virtual todas las secciones o temas, presentados y organizados en su parte central y por semanas, presenten la misma estructura:

Periodo de tiempo (fecha de la semana concreta)

Parte TEÓRICA:

- título del tema
- espacio de presentación de la e-actividad grupal, para consultas y dudas
- recursos y materiales necesarios para el desarrollo de la e-actividad
- material de ayuda y ejemplos
- espacio para la elaboración colaborativa del trabajo de grupo
- espacios para entregas de planificación inicial y final de gru-

po (A y C) y entrega del informe definitivo del trabajo (B)

Mapa PRÁCTICO:

- título del mapa
- espacio de presentación del ejercicio para elaboración individual del mapa, para consultas y dudas
- vídeo como material donde se explica el procedimiento de elaboración
- material de trabajo y/o apoyo
- espacio para entrega de ejercicio (P)

Actividad VOLUNTARIA, complementaria:

- espacio de presentación de la e-actividad para toda el grupo aula
- material de apoyo
- espacio para entrega de ejercicio (P)

Esta estructura es fija y se repite cada dos semanas. Tan sólo varían los *recursos* y *materiales* en función del tema a desarrollar. También dependiendo del desarrollo de la e-actividad concreta del tema se proponen espacios para trabajo en grupo (donde construir el informe conjunto o compartir materiales buscados o elaborados por los componentes del equipo) con el uso de unas u otras herramientas determinadas del campus virtual (wiki, base de datos, foro de debate, cuestionario,...). Eso sí, eran habituales fijos: *fecha semanal*, título de *tema*, *mapa*, *actividad complementaria*, *Foro de Noticias* y *du-*

das del apartado y los espacios denominados *Tarea* donde hacer la entregas finales grupales e individuales.

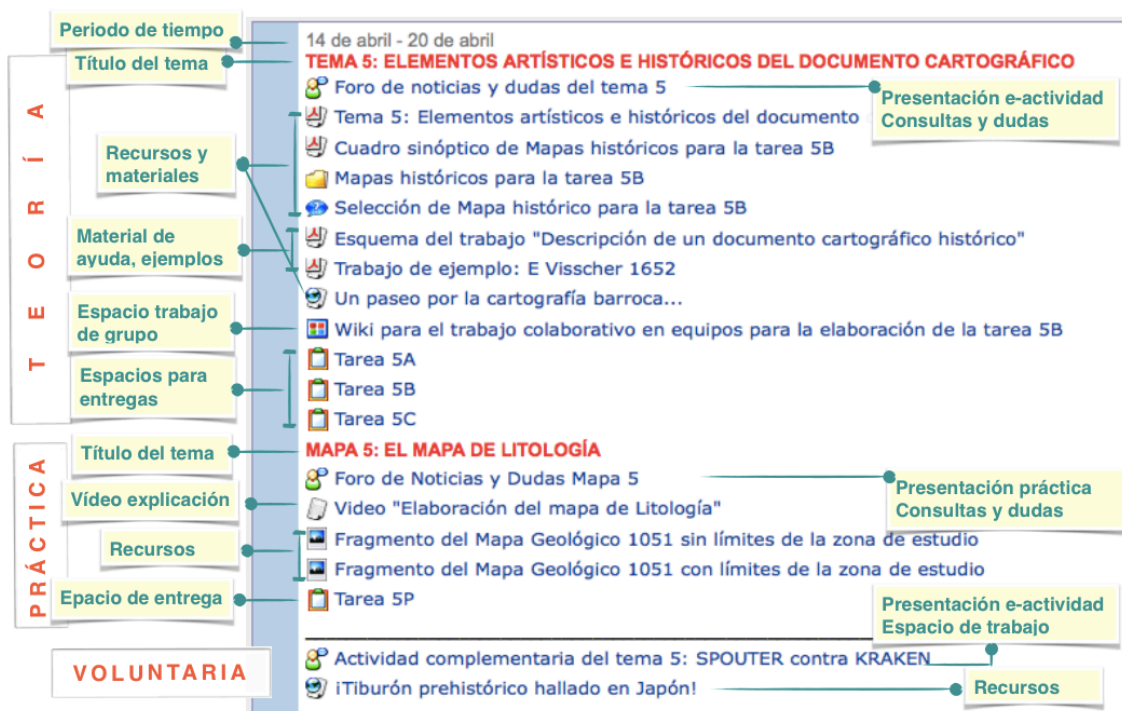


Gráfico 8: Estructura de cada tema del espacio virtual (elaboración propia según EVEA)

Esta repetición estructural de cada apartado temático daba solidez y consistencia al espacio aula en cada sección o tema.

“Al principio sí no lo tenía muy claro [cómo encontrar la información para afrontar la e-actividad] pero ya a partir de que encontré la dinámica era siempre en el primer enlace de ... [...] Porque no lo encontraba el sitio. Algunas veces se veía un poco como repartido pero ya me encontré que siempre venía claro explicado en "foro de noticias y dudas", en cada tema respectivamente [en] la primera entrada. Y para ver la fecha de entrega, en la "tarea", los "B" o el tema que fuese en la parte "B".” [24:15:95 de Entrev_Estud4.wav]

Pero el alumnado antes tenía que hacerse con el contexto y, desde el inicio de la asignatura, no siempre entendió esta disposición con la claridad de quien la había diseñado. Para algunos alumnos y alumnas los códigos y significados empleados para definir y hacer explícitos los ambientes en los que se debían mover y relacionar no fueron bien interpretados en los comienzos. Algunos estudiantes reconocen haber estado perdidos y no saber con certeza qué debían hacer en este nuevo entorno virtual creado expresamente para ellos y ellas. No entendieron los títulos, los enlaces, apartados y la información que se les mostraba en los espacios semanales.

“Te venía por una parte el tema y el contenido del tema. A ver, por ejemplo, fue en el tema 1 [...] Claro veías "Cartografía, ¿para qué?" y aquí teníamos que hablar. Y veías esto ["Cartografía, ¿para qué?"] como muy desvinculado del resto como, a lo mejor, para noticias a parte o dudas. [Para] si a nosotros nos surgían dudas. Y claro siempre viene aquí al principio todo [referido al Foro de Noticias...].” [25:42:89 de Entrev_Estud4.wav]

“Y para el tema 2, pues no sé si no lo encontré, al principio. Porque viene aquí "¿Cómo participar en una wiki?", "Informe sobre el método",... Sabes que a lo mejor también crees que puedes encontrar ahí la información para realizar el trabajo, cuando realmente todo viene completo y claro en el enlace primero "Foro de noticias y dudas de cada tema".” [26:22:53 de Entrev_Estud4.wav]

Los títulos de los enlaces propuestos como materiales de consulta eran ambiguos y equívocos para el estudiante. La expresión, por ejemplo, “Informe sobre el método...” (del tema 2) da a entender que es ahí donde se explica la e-actividad a realizar cuando realmente es un documento que sirve de ayuda para entender la metodología aplicada al análisis en la tarea. Esto es

consecuencia de que están mezclados los documentos teóricos imprescindibles, los complementarios y de ampliación, los de ayuda o procedimentales (como guías de uso de una herramienta, la descripción de una metodología propuesta,...). Y el origen de la confusión está en que en el *Foro de Noticias y ayuda del tema 2* (ver ilustración 4) el detalle de qué hacer se ha explicado en un documento adjunto al mensaje de apertura del tema. En el tema 1 no se usó esta manera de informar. Se dieron todos los datos en el propio mensaje. Y algunos pasaron por alto la consulta de este fichero adjunto.

Javier ha dado por hecho que tal como él ha entendido y concebido el espacio aula virtual así lo van a consultar y usar los demás participantes. Ha obviado que la ordenación de elementos en espacios virtuales, sus códigos y la usabilidad de Internet están ineludiblemente vinculados al punto de vista de los usuarios (Nielsen y Loranger, 2006), de los estudiantes. Éstos son clave para comprender los procesos de acercamiento y acceso a estos nuevos entornos. El docente-diseñador de entornos virtuales conoce la presentación generada de la asignatura y entiende su estructura de aula de forma diferente al alumnado que navega e interactúa entre enlaces y espacios creados. Cada participante se acerca, participa e interacciona con un estilo propio nacido de su experiencia personal en el aula, con otros entornos de enseñanza virtual o como navegante de Internet.

El acceso a los espacios podría pensarse que está ideado para ser visto mediante una secuencia determinada: recibes mensaje de nuevo tema, accedes a Campus Virtual, lees in situ las condiciones y requisitos de la actividad, consultas los materiales necesarios,... Pero no todos los participantes interactúan con el EVEA igual.

“Básicamente, como cada 10-12 días, nos conectábamos a la plataforma –porque hay que conectarse, ¿no?–, entonces directamente te metías en una opción que había, si no recuerdo mal, en la barra de la izquierda que ponía tareas. [...] Tu veías que ponía la fecha, el límite en el que había que entregarlo. Entonces quieras que no 2 días antes, 3 días antes, por medio de Whatsapp ya nos íbamos poniendo...” [05:02:03 de Entrev_Estud3.wap]

Esta intervención pertenece a un miembro de la Universidad de Almería. En esta universidad su campus virtual dispone de un acceso más centrado en los temas y en las tareas. Esto supone que están más acostumbrados a enlace relacionados con contenidos y entregas. Ellos han seguido esa secuencia de trabajo. Se perdían con la organización espacial de los apartados semanales de la página principal: las indicaciones de los foros por temas, los recursos,... Afirman que no se han manejado bien en el espacio de la asignatura.

“Había algunos mensajes del profesor que era..., bueno no escuetos sino que yo creo que era todo debido al desconocimiento de la plataforma porque el profesor se explicaba bien. [...] Lo del archivo no se sabía bien donde estaba, dónde tienes que descargarlo. Y además, por lo menos a mí me ha pasado un par de veces que no sabía dónde estaba el archivo y he tenido que mirar varias veces.” [10:56:37 de Entrev_Estud3.wav]

Esta particular forma de acceder, influenciada por el estilo del EVEA de su universidad origen, nos confirma que los códigos propios de la navegabilidad de estos entornos virtuales mediatizan e influyen en la comunicación didáctica de los procesos virtuales. Ha habido interpretaciones erróneas y confusiones que han generado, por ejemplo, conflictos con fechas y entregas. En parte, éstas se pueden atribuir a las diferencias existentes entre los EVEAS de

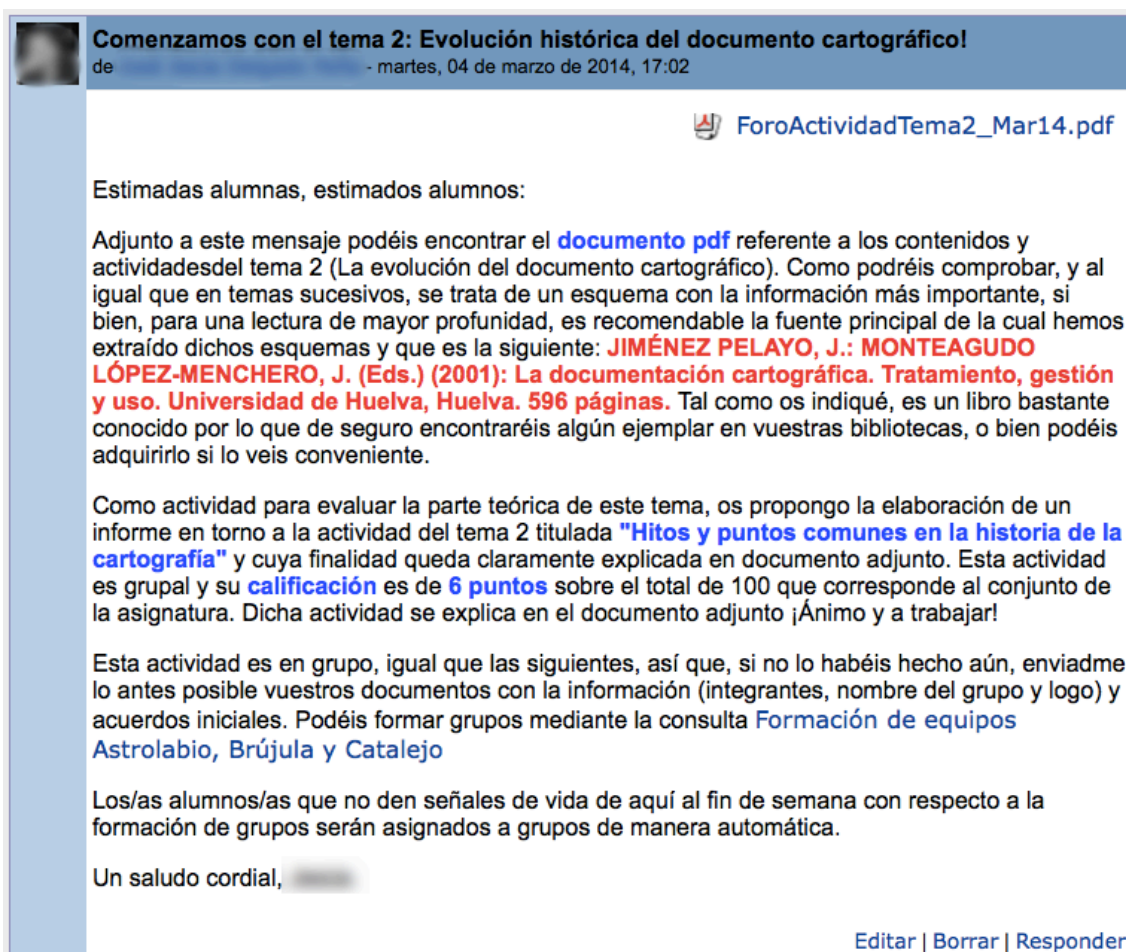
las distintas universidades.

En otros casos el acceso a la información era a través de compañeros de grupo que hacían de intermediarios. Con lo cual, estamos ante formas particulares y personales de ocupar y participar en los diferentes contextos. Nos indica también que como docentes ocupamos y participamos en los diferentes espacios virtuales con el amplio conocimiento (esquema y estructura global, red de significados y enlaces, modelos de acción, composición funcional de unidades espaciales,...) que nos aporta el hecho de ser los creadores de los mismos. Nuestra presencia y tiempo de acción docente nos hace vivir el aula virtual con nuestra propio ritmo, cadencia y visión del que es desarrollador e implementa. La mirada del que diseña y conoce su creación es muy distinta de la del alumnado más a pie de escenario.


“Al principio, claro es una plataforma nueva. Entonces quieras que no la plataforma de la Unviersidad de Málaga es un pelín diferente de la de Almería. Entonces no nos entendíamos con los que es la plataforma: no sabíamos cuando había que entregar los trabajos, ... Vamos que nos despitasmos un poco todos. Fue culpa también... más nuestra que de la plataforma y el profesor porque como no lo entendíamos bien, tampoco lo miramos mucho y nos dimos cuenta ya pues justamente el día que había que entregarlo, cuando nos dimos cuenta [...]. Al final lo entregamos un día tarde.” [04:08:33 de Entrev_Estud3.wav]

Comunicar, incluso informar, no es sólo dar explicaciones sobre la temática y la e-actividades a desarrollar. Es también mostrar y hacer partícipe al alumnado del mapa del espacio de interacción que sirva de brújula en la navegabilidad del espacio aula. Para ello hubiese bastado con un documento gráfico con datos y claves que permitan entender la organización espacial e interacción diseñada. También habría ayudado el añadir separadores (en el

campus virtual llamados “etiquetas”) a los módulos temáticos que permitiesen estructurarlos, según el caso, en *documentos teóricos*, *materiales de trabajo*, *material de ayuda*, *textos y enlaces complementarios*,... Incluso dos separadores que diferenciases entre teoría y práctica podrían aportar más claridad pues diferenciarían los documentos académicos de los materiales que servían de base para la realización de la e-actividad. La disposición de aula virtual también informa de qué es lo que pretendemos. Habla de nuestras intenciones, de cómo debemos ocuparla.



Comenzamos con el tema 2: Evolución histórica del documento cartográfico!
de [avatar] - martes, 04 de marzo de 2014, 17:02

 [ForoActividadTema2_Mar14.pdf](#)

Estimadas alumnas, estimados alumnos:

Adjunto a este mensaje podéis encontrar el [documento pdf](#) referente a los contenidos y actividades del tema 2 (La evolución del documento cartográfico). Como podréis comprobar, y al igual que en temas sucesivos, se trata de un esquema con la información más importante, si bien, para una lectura de mayor profundidad, es recomendable la fuente principal de la cual hemos extraído dichos esquemas y que es la siguiente: **JIMÉNEZ PELAYO, J.: MONTEAGUDO LÓPEZ-MENCHERO, J. (Eds.) (2001): La documentación cartográfica. Tratamiento, gestión y uso. Universidad de Huelva, Huelva. 596 páginas.** Tal como os indiqué, es un libro bastante conocido por lo que de seguro encontraréis algún ejemplar en vuestras bibliotecas, o bien podéis adquirirlo si lo veis conveniente.

Como actividad para evaluar la parte teórica de este tema, os propongo la elaboración de un informe en torno a la actividad del tema 2 titulada **"Hitos y puntos comunes en la historia de la cartografía"** y cuya finalidad queda claramente explicada en documento adjunto. Esta actividad es grupal y su **calificación** es de **6 puntos** sobre el total de 100 que corresponde al conjunto de la asignatura. Dicha actividad se explica en el documento adjunto ¡Ánimo y a trabajar!

Esta actividad es en grupo, igual que las siguientes, así que, si no lo habéis hecho aún, enviadme lo antes posible vuestros documentos con la información (integrantes, nombre del grupo y logo) y acuerdos iniciales. Podéis formar grupos mediante la consulta [Formación de equipos Astrolabio, Brújula y Catalejo](#)

Los/as alumnos/as que no den señales de vida de aquí al fin de semana con respecto a la formación de grupos serán asignados a grupos de manera automática.

Un saludo cordial, [avatar]

[Editar](#) | [Borrar](#) | [Responder](#)

Ilustración 4: Mensaje de apertura del nuevo tema 2 con fichero adjunto ForoActividadTema2_Mar14.pdf (en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7079>).

Aún así, los estudiantes, pasados los primeros temas llegan a descubrir, por sí solos, las claves de la estructura espacial y de cómo participar e intercambiar significados. Se van haciendo con el espacio, con el entorno virtual compartido. Ya saben dónde buscar la información pertinente para comenzar el tema, los materiales, cómo compartir información y hacerla llegar a los interesados, dónde hacer las entregas (cómo y quién), cómo participar y conversar,..., y cuál es el procedimiento habitual reiterado en cada una de las unidades y módulos quincenales.

Conocen, y esto es importante en el aula virtual, cuáles son los canales necesarios para hablar, conversar e intercambiar ideas o información. Qué proceso ha de seguir si desea responder a un mensaje y dónde preguntar según se dirija a un compañero de clase, a un miembro de grupo de trabajo o al profesor.

“Entonces, en cada módulo [referido a "secciones/apartados" de Campus Virtual] estaba la parte teórica, la parte práctica. Parte teórica, sus foros, los recursos pdfs, materiales... ¿De acuerdo? Después también tenían tres tareas A, B y C [en Campus Virtual "tarea" es una herramienta concreta para entrega de trabajos]. En la cual en la tarea tenían que entregar una planificación inicial porque casi todas la gran parte [...] de los ejercicios teóricos eran en grupo. Una planificación inicial que me tenían que entregar a los dos o tres días de empezar el tema. En el cual ellos decían... "vamos a hacer el trabajo así, tal y cual...", siguiendo un esquema que yo les planteaba. La B que era la entrega del trabajo en sí, al final de esas 2 semanas [...] que duraba el módulo. Y la C que era la planificación final.” [00:08.40 de Entrev_p1.txt]

En definitiva, los estudiantes se han hecho con un nuevo ambiente estable y común donde comunicarse e interactuar, un nuevo espacio donde do-

cumentarse y colaborar en la creación de nuevos significados. Espacios virtuales sujetos a una secuencia temporal según el cronograma previsto para el desarrollo de la asignatura y donde hay cabida para el ritmo grupal y personal de trabajo. Todo ello enmarcado por el diseño del profesor de un contexto de aula virtual y sus procesos de trabajo.

Dotar a un aula virtual de un espacio *físico* concreto (títulos, apartados, enlaces, espacios y enmarcados, zonas de mensajes,...) con interactividad, de un proceso, de una secuencia temporal, de una visión de unidad estructural y de procedimiento; es poner a disposición de todos y todas un contexto asíncrono de nueva mediación. El profesorado diseña y crea intencionalmente ambientes virtuales intermediarios de la comunicación didáctica; con ello, moldea y modela también un estilo de estar presente e interaccionar propio. Y, dependiendo de cuán claro sea para los y las participantes su uso y vida en estos espacios aula, tendrá, por ejemplo, que dedicarse o no a incidencias sobre desinformación-incomunicación; o, por el contrario, atender sin ruido su acción pedagógica y los aprendizajes.

III.1.4 Más que informar es un acto de comunicación, otra forma de estar presente

La apertura y disponibilidad de los nuevos temas son comunicados por el profesor mediante el *Foro de noticia y dudas del tema...* Es el primer enlace del inicio de cada tema. En él Javier elabora un mensaje partiendo del que ya tiene de cursos anteriores. Sólo modifica fechas, actualiza enlaces y datos concretos del año con lo que optimiza en ideas, contenidos y tiempo sus ela-

boraciones de otros años.

“El mensaje lo tengo escrito, es el que utilizo todos los años. Lo que pasa es que le actualizo las fechas y si hay algo así raro de lo que sea, pues entonces le hago también un comentario. Vamos que actualizo el mensaje aunque, la base es siempre la misma.”[03:06.07 de Entrev_p5.wav]

Este escrito no son datos frío y despersonalizados. En él existe un estilo personal que va más allá de la mera información. Es de estilo amigable, de cercanía y coparticipación.

Parte de un saludo cordial y directo dirigido tanto a ellas como a ellos. Con marcado tono no sexista. Ofrece datos relacionados con el calendario (por ejemplo, hace referencia a las fechas próximas de Semana Santa o que hay previsto un corte en la red) e importantes para la organización personal y grupal del trabajo, además de la fecha de apertura del tema a iniciar.

La estructura de este mensaje básicamente se repite de un tema a otro: texto teórico base y fuentes, recursos necesarios y complementarios, descripción de la e-actividad y el espacio de trabajo en grupo, fechas y lugar para la entrega los informes finales y calificación de la e-actividad propuesta.

“Lo que es la base es siempre la misma [referido al mensaje de indicaciones para comienzo de nuevo tema y actividad]: Tenéis que acudir a estos recursos y partiendo de estos recursos tenéis que hacer esta actividad que tenéis que entregar este día. Que lo tengan estructurado, que vean claro la fecha, qué tienen que hacer, de dónde van a sacar la información... Y entonces ya les mando eso al foro y ya todos ellos reciben ese mensaje.” [03:19.97 de Entrev_5.wav]

Suele haber también un recordatorio y animación a la participación para aquellas otras e-actividades de cada tema (de mapas personales y voluntarias) con datos de fechas y espacios para hacer la entrega.

Finalmente una despedida animando al inicio del trabajo.



Gráfico 9: Estructura de los mensajes de notificación de apertura de nuevos temas (elaboración propia partiendo de Tema 5_instrucciones en CVhttp://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7227)

Además de un modelo-esquema base para estos mensajes, Javier también usa y repite un código de colores para remarcar términos y expresiones que considera importantes. El **azul** para los documentos teóricos y recursos (esquemas, materiales, enlaces de consulta,...) necesarios para realizar la actividad. En **rojo**, referencias a textos base y fechas. A veces en **gris** muestra

enlaces a otras actividades o espacios del aula virtual. Esta codificación crea igualmente formas y modelos concretos de acercamiento, uso, consulta e intercambios. En definitiva de estilos de comunicación.

La repetición de un modelo de mensaje hace que los estudiantes, con cada nuevo tema, accedan a estos espacios con una cierta familiaridad formal que les aporta seguridad, soltura y agilidad en el acceso a los nuevos datos y la adquisición de significados.

Para que la metodología de trabajo con grupos colaborativos funcione, dentro de la línea de acción concreta con la e-actividad, se hace necesario que cada tarea a realizar esté detallada y pormenorizada (qué recursos y fuentes a consultar, apartados a desarrollar,...) sobre todo en su aspecto formal. El profesor da una importancia notable a qué solicitar al grupo para que éste se organice y aborde el cómo de la tarea. Aunque el desarrollo de la competencia prevista está presente en el momento de idear la e-actividad parece que lo importante está en el procedimiento de trabajo, en el método.

“Sobre todo la organización. Ser muy minucioso. Intentar que no quede ningún fleco suelto: “tenéis que hacer esto...” [...] La organización de ellos [de los estudiantes, de su trabajo]. Es decir, ponerles: “pues esta actividad consiste en esto. Para hacer esta actividad tenéis que leer esto, tenéis que hacer esto de esta forma, tenéis que poner primero esto, después lo otro... Sobre todo en lo organizativo, en lo formal. Quiere decir que después ya está el trabajo en sí, es su creatividad y es lo que ellos quieran aportar y las fuentes que quieran buscar. Pero sí que esté muy delimitado.” [15:41:87 de Entrev09_p10.wav]

“De hecho, porque pues mira no estoy teniendo [...] demasiados emails en plan gente muy perdida de... No. Se ve que la gente lo lee y lo entiende y lo quiere llevar a cabo”. [15:41:87 de Entrev09_p10.wav]

El alumnado expresa que los datos, documentos y recursos asociados a las e-actividades son suficientes y están claramente especificados y dispuestos para acometer la actividad.

Una buena información sobre las e-actividades y trabajos a realizar también establece las bases sólidas para que los grupos sepan a qué atenerse, tomen decisiones acorde a lo solicitado y puedan planificar sus acuerdos iniciales y finales. Todo ello, aportando, igualmente, confianza y seguridad al alumnado. Javier lo comprueba con las pocas consultas que le hacen al respecto y la dinámica interna del grupo reflejada en el foro privado donde éstos se organizan. A él lo descarga, pues el número de consultas aclaratorias basadas en las consignadas de tareas grupales, de prácticas y voluntarias no son significativamente grandes.

“En el de la historia, sí que fue de los primeros. Que no sabíamos cómo nos teníamos que distribuir entre nosotros. Porque nos daba desde periodos históricos, desde la reconquista incluso hasta tiempos actuales. Y no teníamos claro si cada uno de nosotros lo hacíamos individuales o si podíamos hacerlo sobre un periodo corto entre los mapas que analizáramos cada uno de nosotros para interrelacionarlos más efectivamente entre ellos. Y no lo teníamos claro. Y al final decidimos. También le preguntó una compañera al profesor. Y al final decidimos hacerlo sobre un rango de 10 años.” [29:49:36 de Entrev_Estud4.wav]

“[En] cada actividad se especifica perfectamente los puntos que hay que desarrollar. Y no hay ningún problema en ese ámbito. [03:35:33 de Entrev_Estud8.wav]

III.1.5 Recursos

Los recursos empleados en el aula virtual son muchos y variados. Nos referiremos con éstos, no a las herramientas propias del campus virtual, sino a aquellos documentos y materiales que aporta el equipo docente y que son necesarios para la indagación e investigación de los trabajos propuestos en cada unidad temática.

Los recursos pueden ser de producción propia, seleccionados, buscados y enlazados. También de variados formatos: vídeo, pdf, enlaces a paginas webs, multimedia, fotografías.

Y podemos distinguirlos según estén pensados como:

- básicos e imprescindibles para el acceso al contenido teórico específico;
- de apoyo académico;
- complementarios, de desarrollo o profundización;
- material base para la elaboración o producción práctica concreta, y/o
- ayuda o explicación procedimental de cómo trabajar en el aula virtual.

Javier recuerda que a la elaboración de éstos materiales les tuvo que dedicar un gran tiempo y esfuerzo. Esto fue el periodo de construcción de la asignatura como proyecto del Campus Andaluz Virtual y también, de forma simultánea, a la vez que se impartió durante el primer año pues no estuvo

concluida su construcción para la fecha de comienzo.

La carga de trabajo para la producción de los recursos y materiales era alta. Dedicó a ello parte del presupuesto asignado (la admisión para participar en el el proyecto CAV concedía una ayuda económica al equipo docente) para que dos colaboradores pudieran ayudar en este cometido. Una de las colaboradoras se concentró a la confección de los materiales teóricos para cada unidad temática. El docente le dió consignadas precisas de cómo elaborar cada documento a tenor de para qué contenidos estaban destinados (precisión, extensión, profundidad, estructura, referencias bibliográficas,...) y el tipo de actividad grupal. Las instrucciones también fueron de tipo formal y de aspecto: esquemas, cuadros, imágenes y gráficos, estilo, formato pdf, *maquetación*,... Éstos estaban pensados fundamentalmente para ser descargado y no para ser leído en pantalla del ordenador.

Había que cuidar la selección de contenidos e ideas para que los documentos diseñados completasen las metas del tema previsto y que no supusiese una sobrecarga en tiempo y dedicación por cantidad innecesaria y excesiva para los estudiantes (Silva, 2011).

Otro material al que le tuvieron que otorgar una alta dedicación durante el proceso de creación, fueron los vídeos didácticos para ilustrar el proceso de cómo hacer paso a paso la práctica personal de los mapas. También se buscó una colaboradora para que le ayudase en este trabajo. Los 7 vídeos (de entre 7 y 15 minutos) de elaboración propia requerían una serie de pasos: escribir el guión, preparación de materiales y elementos técnicos necesarios, grabación, montaje del producto final y conversión a formato para ser enlaza-

do y visto a través de la red.

Existían otros materiales como fotografías, mapas a escala, enlaces a páginas webs,... que también debían ser buscados, seleccionados, archivados y subidos al aula virtual para ser convenientemente configurados en cada apartado o tema.

El primer año la asignatura comenzó con sólo los recursos de los primeros temas. A la vez que se impartían temas el docente y los diseñadores de contenidos fueron elaborando los de los temas siguientes. Esto supuso una alta carga temporal pues el profesor debía ir equilibrando la dedicación al seguimiento del desarrollo de la asignatura y a su vez asignar largos intervalos a la confección de los recursos. Esto supuso un cierto agobio por la falta de tiempo.

“Yo, mi idea era el tener la asignatura prácticamente montada y entonces poder estar más centrado en el alumnado, en sus reacciones, en sus preguntas, en sus cosas. No ha sido así, es decir, voy a salto de mata [pues] que tengo que ir de forma paralela preparando contenidos y atendiendo a sus demandas, a sus problemas, a sus dudas.”
[09:32:28 de Entrev09_p10.wav]

El gran esfuerzo del primer año lo rememora como algo que valió la pena. Ahora esos materiales reutilizados (retocados y mejorados a lo largo de los cursos ya no con tanta carga) cada nuevo año le ha dado juego y margen para centrarse en la vida del aula.

A la hora de diseñar estos recursos virtuales debemos considerar peculiaridades propias y diferenciales según los contextos técnicos, para procesos de autoconsulta asíncrono, de lectura y navegabilidad en red. Esto puede

añadir cierta dificultad a la creación y adecuación de estos recursos virtuales (Garrison y Anderson, 2005).

Todos estos recursos, dependiendo de los modelos e-learning, deben estar encaminados a reunir una serie de características: recoger variedad de ideas; equilibrio, profundidad y sencillez, no excesivamente técnica; actúen de nexo; coherencia en la variabilidad de medios; concretos y de fácil consulta, amplitud y posibilidad de profundización,...(Bautista et al., 2006). De forma general, en los recursos confeccionados de esta experiencia, se da este espíritu de equilibrio y coherencia donde hay cabida para la diversidad de intereses y niveles de los participantes. Y un criterio por excelencia, el pedagógico, que debe atender a los procesos y contextos didácticos que determinarán el uso en el medio virtual y los límites temporales tan importantes, como por ejemplo, si los recursos están pensados para un debate y la interacción (Valverde Berrocoso y Garrido, 2005).

El alumnado aprecia y estima los materiales asignados en cada uno apartado temático como de gran ayuda. Muy adecuados, precisos y ajustados para lo que han sido pensados. Incluso, en algunos en particular, de excesivos en su acompañamiento. En cuanto a la preocupación de que éstos pudieran o no cubrir los niveles distintos existentes entre los estudiantes, el grado de apertura y flexibilidad en la concepción y el diseño de los recursos han cubierto las necesidades de cada cual.

“La asignatura, en la plataforma está todo. O sea, el que quiera a lo mejor aprender un concepto está aclarado con varios ejemplos, a lo largo de la historia qué ejemplo se usaban, cómo ha ido evolucionando...[...] Y luego, ya si digo un tema, te viene perfectamente. Y luego ya, pues los ejercicios prácticos, el profesor es que prácticamente le

falta cogerte la mano y decirte: "niño pasa el lápiz por aquí, de aquí a aquí." [10:37:13 de Entrev_Estud10.wav]

La dedicación del estudiante al proceso de conocimiento es en un espacio y con un ritmo personal. Y aunque siempre se está acompañado en entornos de colaboración y comunicación, la interacción viene determinada por la sensación de acompañamiento y el clima de relación conseguido en el grupo y la clase. Para el docente es importante que la secuencia de acceso, lectura o consulta, trabajo personal y grupal sea facilitado por el diseño de los materiales propuestos, sustitutos de su presencia expositiva y aclaratoria del aula convencional (Rodríguez de las Heras, 2015). Aún así, en la no presencia, cada alumno y alumna se ha de enfrentar en soledad a un primer contacto y profundización con los recursos pero el proceso de consulta y resolución de dudas no siempre se da.

"Él ponía un vídeo e iba enseñando lo que iba enseñando en el vídeo [...] Había sitios que decía "tienes que ver las curvas de nivel, no sé qué, no se cuanto..." y yo no veía los que él veía en las curvas de nivel. Y tampoco veía la explicación de lo que había que ver en esas curvas de nivel. Entonces en ese sentido a mí me resultó bastante complicado." [01:19:13 de Entrev_Estud6.wav]

Dependerá del alumnado, del diseño de aula virtual (escenario de relación) y de la disponibilidad docente que el vacío o distancia de la asincronía sea superada.

Así que la creación y optimización de estos recursos virtuales es clave para conseguir procesos de aprendizaje no marcados por el peso de unos documentos no coherentes en la educación virtual. La ubicación, disposición, acceso, consulta e interacción de los estudiantes con estos materiales determi-

nan también una manera peculiar de ritmo y presencia docente en el aula virtual.

III.2. La comunicación mediada virtual, una necesidad

III.2.1 Resumen

La comunicación del profesorado en el aula virtual de nuestro caso estudio es una labor a la que concede una gran importancia y a la que le dedica gran parte de su tiempo. Mientras que el acto de comunicación en una asignatura presencial se reduce fundamentalmente a algunas horas puntuales a la semana, constatamos que para Javier la dedicación a las tareas de comunicación –si no superior– es constante, intensa y periódica. Lo que hace que sea cuanto menos más prolongada en el tiempo y de mayor carga docente. Algunos autores hacen referencia a que el tiempo necesario de un tutor on-line es tres veces superior al que puede necesitar en una sesión presencial (Valverde Berrocoso y Garrido, 2005).

El docente muy preocupado por estar siempre disponible y en constante contacto con todos y todas las participantes ha habilitado para la clase todas las herramientas de comunicación asíncronas. También ha puesto a disposición del aula un sistema de videoconferencia con imagen y voz en tiempo real para una tutoría más directa para situaciones específicas. Ha desplegado una amplia tipología de canales y espacios virtuales de interacción.

Pensar, diseñar y crear diferentes escenarios de relación y diálogo obedece a una necesidad de saber y conocer qué piensan los es-

tudiantes y cómo va la vida del aula en todo momento. Esto supone para el docente la voluntad (y así configura sus recepciones de mensajes de Campus Virtual) de estar conectado de forma constante, recibiendo copias en su correo electrónico personal de todas las conversaciones e interacciones acaecidas en los grupos, los de debates de aula y en las consultas personales y privadas que le sean solicitadas. Durante la lectura rápida de estos correos recibidos, si lo cree conveniente, accede a Campus Virtual e intervine de forma ágil y rápida (normalmente no más de 24, 28 horas) en el foro o mensaje privado solicitado.

Cada espacio de relación está pensado y orientado para personas o grupos y asociado al desarrollo de una función concreta para así acotar la conversación a ámbitos e ideas muy específicos. Con ello los participantes, incluido el docente, al recibir los mensajes pueden saber de dónde proceden, su origen. Dispone en la cabecera del mensaje de una referencia de la situación y del contexto. Implica para todos y todas un conocimiento de la estructura espacial y organizativa del aula virtual, de cómo se va a desenvolver el desarrollo temporal y temático de la asignatura. Conocer muy bien el procedimiento y la metodología de trabajo a lo largo del cuatrimestre.

La función comunicadora y el proceder docente ha sido de variada intencionalidad:

- Informativa, organizativa y procedimental: Mensajes organizados y estructurados con los datos necesarios para

emprender y comenzar nuevas e-actividades y temas.

- De asesoramiento y orientación: Intervenciones y respuestas destinadas a aclarar y marcar líneas de acción en los procesos de trabajo.
- Motivadoras, de ánimo y cohesión: Como un tutor más cercano y personal, atiende consultas y pareceres con un marcado sentido social y de atención personalizada.
- Destinados al aprendizaje, de carácter cognitivo y académico: Conversaciones de alto nivel llevadas a cabo en debates y diálogos que invitan al contraste, la reflexión y en el análisis. Actuación docente a la que Garrison y Anderson (2005) denominan presencia cognitiva.

"...una plataforma de formación a distancia, en la perspectiva de la interacción y en el contexto de una comunidad de aprendizaje, debería ser ante todo, transparente, amigable, de fácil acceso y contar con los siguientes espacios: •Comunicación pedagógica para las actividades de aprendizaje basadas en la interacción (foros, trabajo en grupo, etc.); •Comunicación social para el intercambio de mensajes personales y grupales; •Tutoría para la comunicación personal y grupal, asesorar el desarrollo de las actividades, evaluar, etc., y •Ayuda técnica para la solución a problemas técnicos u organizativos." (Pérez y García, citado en Silva, 2011, p 83).

Según el contexto, el docente se comunica con fines claramente diferenciados y funciones delimitadas. Ya sea con carácter privado o colectivo, como una intervención directa en el aula virtual o de seguimiento externo al campus virtual desde su correo privado. Todas ellas son continuadas, rápidas y con frecuencia diaria y semanal (Giménez, Guitert y Lloret, 2003, citado en Valverde Berrocoso y Garrido, 2005).

La multiplicidad de escenarios dedicados a la comunicación, la inmediatez en la respuesta y el seguimiento habitual habla de la preocupación por la necesidad de crear ámbitos de relación entre y con los participantes. Y que en cada espacio del aula virtual quede constancia de que el profesor está, conoce y atiende a la vida de la clase.

Sus intervenciones en cuanto a precisión, claridad y relación directa con el contexto de actuación, evidencia un alto nivel de concentración y calidad en la conversación y en el uso de los diferentes canales abiertos (Valverde Berrocoso y Garrido, 2005).

Javier ha mostrado en su participación, interacción y con su actuación destinada a la comunicación un estilo personal cálido y cercano, abierto, de respeto y con una clara intención de crear cohesión de aula. Ha transmitido la sensación de que es accesible y de que se puede contar con él. Así lo han expresado todas y todos los estudiantes a los que se ha entrevistado en esta investigación. Una cercanía, la de Javier, muy superior a la de docentes presenciales. Viene a confirmar que el acto de comunicación didáctica está más íntimamente vinculado a la capacidad pedagógica y personal del docente que al pro-

ceso de mediación (de gran importancia), en este caso tecnológica. Con su estilo comunicativo igualmente se hace presente socialmente (Garrison y Anderson, 2005).

Su gestión del tiempo destinado a la comunicación no está basado en un listado de recetas para dar respuesta a problemas que se puedan presentar (Pallof y Pratt, 1999, citado en Valverde Berrocoso y Garrido, 2005) sino en la creación de un estilo propio de comunicación didáctica virtual basado en su conocimiento y estrategias aprendidos a través del desarrollo de esta experiencia del Campus Andaluz Virtual.

Todas estas posibilidades de comunicación ha permitido que los y las participantes creen su propia estrategia de relación en el aula virtual. Con ellas cada persona ha dado forma a los procedimientos propios para hacerse con la información generada desde Campus Virtual, el intercambio ideas y datos con su grupo de trabajo o la conversación más personal.

Una asignatura virtual no es un simple repositorio donde leer documentos con algún foro para preguntar. Es un espacio de interacción social y pedagógica (Silva, 2011) en la que el docente intencionalmente crea contextos didácticos de aprendizaje.

En el ámbito presencial estas estrategias son más conocidas y están tácitamente establecidas. En los entornos virtuales debemos hacernos de nuestros modos y estilos peculiares de acercamiento y relación en estos ambientes de interacción asíncrona. Esto provoca desencuentros en la comunicación: pérdidas de información, lagunas en el

intercambio de significados, ritmos de trabajo personal no coincidentes, silencios o vacíos incómodos,... Muchos de estos aspectos no son sólo propias de la comunicación virtual, también se dan en la presencial. La laguna transaccional en la comunicación no está ligado a la distancia geográfica sino a la estructura de la conversación (Moore, 1993, citado en Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007). Ciertamente es que en la relación en línea se hace necesario conocer nuevos contextos, canales y procesos que cambian nuestro acercamiento e interacción con los demás.

Algunas de estas lagunas comunicativas se pueden evitar haciendo más explícito y dando a conocer con qué, dónde y cómo comunicarnos en nuestra aula virtual. Unas reglas de funcionamiento mínimas (Valverde Berrocoso y Garrido, 2005) y una descripción básica de los espacios de relación donde iniciar una comunicación común. Esto ha faltado en el caso que nos ocupa. Algunos de los usuarios, en los comienzos de la asignatura, se han sentido perdidos en ese ágora virtual común de la clase. Especialmente aquellos cuyos EVEAS son significativamente diferentes por proceder de otras universidades.

Javier, en el comienzo del Proyecto CAV como docente virtual, sintió la inquietud de los vacíos sin comunicación de la interacción asincrónica (el alumnado mira, lee o consulta a su ritmo pero no conversa en ningún foro o no interviene con ninguna consulta personal). Hasta que la acción particular de los participantes no tiene un reflejo en los diferentes entornos, la ausencia de estos (qué se está haciendo, cuál será la intención y su sentir,...) crea cierta incertidumbre. Ayuda y son importantes los espacios de presentaciones e inicio de actividades

previas que nos inviten a un primer contacto, darnos a conocer y a relacionarnos. Ya con la práctica de años, el docente, se hace cargo de que el ritmo virtual supone diferencias propias de relación y presencia.

En la educación virtual, las tendencias que van más allá de un modelo tradicional de transmisión de información, se centran con esmero e intensidad en propiciar escenarios favorezcan el diálogo y la relación como base del aprendizaje y del conocimiento (Gallego y Gutiérrez-Santiuste, 2011). Todo proceso de aprendizaje mediado exige altísimas dosis de interacción entre los protagonistas, los contextos y los componentes que los conforman. En los entornos virtuales de aprendizaje, las TIC –como medios que son– se hacen muy necesarias e imprescindibles los diferentes espacios y canales de comunicación. Son relaciones, contactos e intercambios de significados, si no aún más prolijas que en circunstancias presenciales, sí con características peculiares y propias que las definan.

“Y hay una tercera forma de ocupar el espacio para un proceso de comunicación en la que ya no se da el “aquí” de la comunicación oral, por ejemplo, la del aula, ni el “allí” de leer lo que un autor ha escrito o de escribir un alumno un ejercicio en su casa que leerá el profesor en la suya, sino cuando nos ponemos delante de la pantalla y entramos en una red social. Entonces la comunicación no se da “aquí”, en el mismo lugar en el que estamos, ni tampoco la otra parte con la que nos comunicamos está “allí”, en otro lugar, sino que tanto una como otra se encuentran “ahí”. Es decir, al otro lado de la pantalla, en el espacio digital.” (Rodríguez de la Heras 2015, p.157)

El aula virtual es un punto de confluencia abierto a la relación constante. La comunicación es clave en una asignatura virtual. Viene a crear el entorno de interacción personal y el ambiente necesario para un intercambio social de significados. Saber dónde y cómo poder hablar entre todas y todos los participantes, de forma privada o colectiva es tomar conciencia de cuáles son los sentidos personales virtuales base para la interrelación. Al aula virtual se la debe dotar para que sus participantes encuentren su propia *conciencia vital* de estar y ser, donde cada cual pueda crear su identidad virtual (Ortega Santamaría y Gacitúa Araneda, 2008).

El docente informó de la comunicación asociada a una labor de tutoría constante: como necesidad de establecer contacto y brindar orientación del

alumnado con el profesor. Ofreció variados lugares dónde poder ejercerla. En la guía metodológica hizo referencia a un amplio despliegue de líneas abiertas.

“Sistema de tutorías y herramientas de comunicación

*Para tutorizar el proceso de aprendizaje y la elaboración de trabajos por parte de los alumnos/as en esta asignatura, desarrollaremos los siguientes elementos: De **forma on-line**, se organizará una Videoconferencia cada dos semanas aproximadamente, 6 en total, durante dos horas, para la resolución de problemas, siempre el mismo día de la semana y en el mismo intervalo horario, y siempre que se haya solicitado la participación en dicha videoconferencia con suficiente antelación. De **forma off-line**: Cada tema teórico y cada mapa llevará asociado un **foro de noticias y dudas** que servirá para la resolución de dudas, tanto de los contenidos y métodos de trabajo como de la organización del curso, por parte del profesor o del mismo alumnado. Esto significan dos foros por cada dos semanas, es decir, un total de 17 foros, más el **foro introductorio** de organización general del curso, y algún que otro foro complementario para las actividades voluntarias. Además, el **correo interno** (en la parte inferior de la columna de la derecha) permitirá un contacto más privado entre alumnado y profesor para cuestiones más específicas o el envío de correo electrónico entre el propio alumnado. También se creará para cada uno de los equipos de trabajo un foro privado, solo accesible para el profesor y para los integrantes de ese equipo. [Guía genera de la asignatura “Cartografía fundamental” en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11280>]*

Por tanto, el profesor habilitó múltiples y diferentes vías de comunicación que permitieran un contacto ágil y próximo entre todos y todas. Para él era imprescindible comunicarse y conocer de mano de los participantes el cómo y el qué de la actividad en el aula virtual. Fue una de sus formas de estar

presente, conocer y saber.

Espacios diferentes con funciones diferentes, tantos como fueran necesarios:

- 1 foro de *Novedades y anuncios* general para notificaciones de la asignatura
- 1 *Foro de dudas* general para consultas
- 1 foro privado para los grupos
- 3 foros por tema, con un total de 24
- correo interno de la asignatura, para un contacto más privado
- correo personal
- la mensajería propia del Campus Virtual
- ofreció sesiones de videoconferencias cada dos semanas, para principio y final de tema, éstas no las realizó durante los últimos cursos.

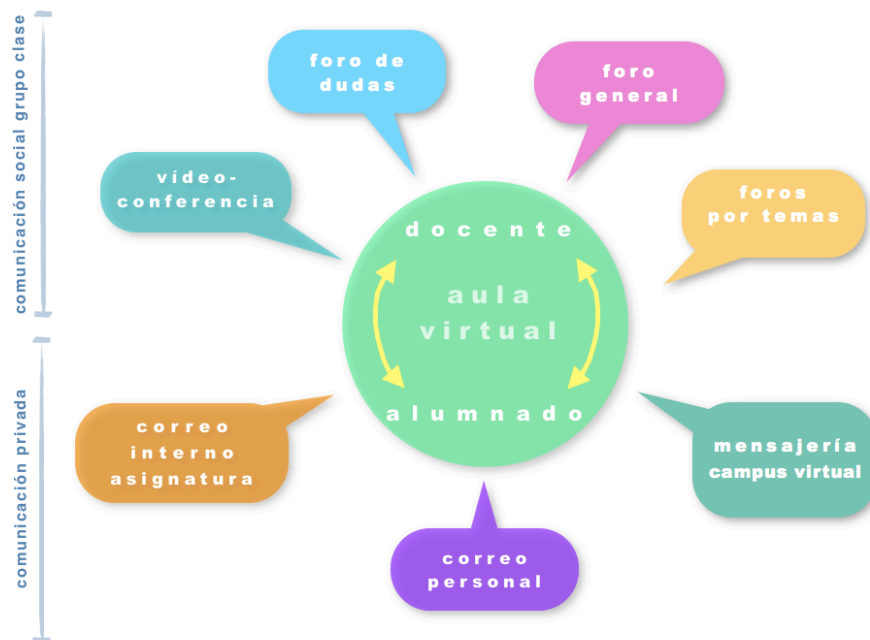


Gráfico 10: Canales de comunicación social del grupo aula y privados(persona a persona)

Javier, el profesor, nos explica el por qué son tantos y variados los espacios de comunicación cuando sostiene que en las asignaturas virtuales hay una dificultad añadida a la presencial: “no es tan directa, ni tan fluida”.

"Claro, como la comunicación no es tan directa en el tema virtual, yo creo que hay que pensar más. ¿no?. En posibles dudas... Muchas veces nosotros es que no nos damos cuenta pero en una información falta [...] cierto contenido que creemos que está explícito pero no está explícito. Entonces, en lo presencial pues muchas veces los alumnos te hacen en ese momento darte cuenta de que algo no está explícito: "...aaaah es que no ha hablado de tal. ...Aaaah... pues es verdad. Se me ha olvidado". Pero en lo virtual no. Que tampoco es problema, en el sentido que te pueden enviar un email, pueden hacer una llamada. [...] No es tan directa la comunicación. Creo yo. Tan fluida." [00:26:09 de Entrev_p1.txt]

En sus inicios como docente virtual no tuvo claro cómo y por qué habilitar unos u otros canales de comunicación ni por qué eligió tantos. En sus reflexiones y consultas –surgidas de su práctica– buscaba respuestas a muchos de los desajustes que veía. Desconocía si éstos eran propios del campus virtual, deficiencias técnicas o desconocimiento personal de cómo interpretar los datos recibidos.

“Eso es una cosa que veo un fallo. No sé si es mio, si es del campus virtual, si es una mezcla. Veo que hay mucha dispersión con respecto a la comunicación [...] ¿Qué pasa si un alumno o una alumna quiere comentarme una cosa, no ha entendido una cosa o... lo que sea?”
[16:58:08 de Entrev09_p10.wav]

Lo importante para él era si el alumnado podía estar perdido en esta nube de posible desencuentro, más que de comunicación. Esto fue su gran preocupación: que sus alumnos y alumnas virtuales sintieran la seguridad y supieran dónde, al menos, poder levantar la mano y preguntar.

Invitó a todos los participantes a usar los foros. El docente no era el único que debía atenderlos sino que también podían hacerlo los propios compañeros y compañeras. E invocó los principios de la cooperación y de la comunidad de aprendizaje. Con ello, claramente fue más allá de un relación basada en la labor tutorial.

Aunque, como ya hemos visto, mantener informado de todo a los estudiantes era muy importante, cierto es que en ningún momento –tan sólo hizo referencia a las comunicaciones en la guía de la asignatura– el profesor explicó al alumnado para qué servía, dónde y cómo proceder en cada espacio de comunicación e intercambio del aula virtual.

Existe en Javier una clara diferencia entre intentar suplir *contacto directo* de lo presencial, acompañado de una exhaustiva información (tratado en el apartado anterior), y la necesaria comunicación y constante tutoría. Él tiene la impresión de que, este equilibrio entre información/documentación y tutoría/orientación, no cubre plenamente el espacio y tiempo de la necesaria presencia docente. Le preocupa mucho la posibilidad de lagunas en la comunicación o en la información.

“Por un lado con una asignatura virtual, en principio, el contacto con el alumno –el contacto directo–, en principio, creo yo que se debería rebajar o relajar [...] O sea, como está todo o debe estar todo muy bien establecido de... desde apriori, entonces pienso que no tiene por qué haber mucho contacto directo... [...] Y yo le contesto y estoy todos los días al tanto e intento pues contestarle enseguida pues para que no haya ese vacío incómodo que se puede crear en lo virtual. Pero, a veces, tengo la sensación o que no es suficiente o... No sé...” [01:03:60, 01:40:45 y 02:11:75 de Entrev09_p9.wav]

Este vacío en la comunicación ocupa y preocupa a Javier. Lo hemos cotejado desde varios contextos y protagonistas de nuestra investigación y constatamos que la normalidad del proceso de trabajo ya establecido como hábito entre los participantes no siempre viene acompañada por la comunicación de ideas o dudas del momento. El estudiante suele buscar la solución en el grupo o dedica tiempo a la búsqueda de información complementaria. En lo presencial el contacto directo, sea por la comunicación no verbal o la pregunta espontánea, cubre un continuo en la comunicación que parece no haberse dado con la misma agilidad en el aula virtual. Moore (citado en Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007) nos habla de la existencia de una distancia transaccional como la *laguna psicológica o de comunicación* entre el estudiante y el

profesor. En este sentido, se impone la necesidad de una investigación de si además existe una brecha transaccional y virtual propiciada por la mediación tecnológica.

III.2.2 Comunicación global para toda el aula virtual

En el aula virtual el docente habilitó espacios para la comunicación general para la totalidad de los participantes. Éstos se encuentran claramente ubicados por toda ella, en lugares destinados a aspectos globales de la asignatura y en lugares concretos referidos a los temas específicos. Cada uno de estos puntos dedicados a la comunicación fueron creados con fines determinados. Así, en la parte superior del aula en el tema inicial bajo el título de la asignatura, encontramos el foro "Novedades y anuncios" y el "Foro de dudas". Tanto uno como otro son los canales mínimos y necesarios que se explicaron durante las sesiones de formación y asesoramiento al profesorado del CAV.

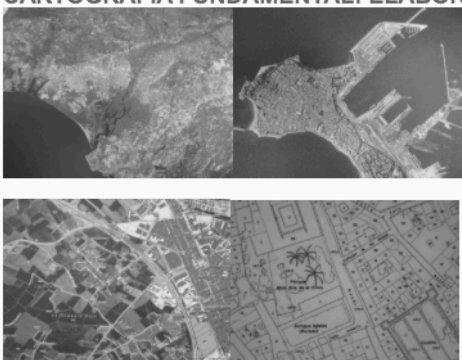
El primero, estuvo destinado al envío de notificaciones generales por parte del profesorado de cómo proceder en la asignatura. Como tablón de anuncios del aula, el alumnado sólo puede leer y consultar estos mensajes en el aula o en su correo electrónico, ya que este foro envía a todos los participantes un mensaje con cada una de las notificaciones.

El segundo, es un espacio que permitió a los estudiantes escribir y formular cualquier cuestión, a modo de consulta o duda sobre la asignatura. La leyenda que figuraba en las indicaciones de uso lo decía: *“En este foro podéis plantear las dudas de índole general que tengáis al inicio de la asignatura”*. (en

CVhttp://cav.cv.uma.es/mod/forum/view.php?id=11279) El profesor no estableció este foro para recibir copia de sus mensajes en su correo electrónico. El seguimiento de este espacio no es mediante recepción en su correo electrónico, sino por revisión y consulta en el momento de realizar otras tareas. Para enterarse de la existencia de dudas ha de acceder al aula virtual.

Diagrama semanal

CARTOGRAFÍA FUNDAMENTAL: ELABORACIÓN E INTERPRETACIÓN



Fecha de Inicio: 17 de febrero de 2014
Fecha de conclusión: 11 de junio 2014

- Novedades y anuncios
- Foro de dudas
- Guía General de la asignatura "Cartografía Fundamental"
- Cronograma de la asignatura "Cartografía Fundamental: Elaboración e Interpretación"
- Bibliografía General sobre Cartografía
- La geoinformación en Internet (Webgrafía)
- Curso de Introducción al Campus Virtual de la UMA.
- ¿Nos presentamos?
- Para ir haciendo boca...
- Encuesta de inicio
- **ENCUESTA FINAL sobre la asignatura "Cartografía fundamental...", haz tu valoración y opina **NUEVO**

Ilustración 5: Foro de Novedades y anuncios y Foro de dudas en la cabecera del aula virtual

Novedades y anuncios

Por el canal de "novedades y anuncios", se comprueba que el profesor envía sólo 10 notificaciones de carácter general a lo largo de las 17 semanas de duración de la asignatura. Los mensajes son muy puntuales y con naturaleza mayoritariamente informativa:

- bienvenida, presentación e inicio de la asignatura;
- información varia: sobre nuevo espacio de comunicación más personal, interrupción del funcionamiento de Campus Virtual, oferta de cursos interesantes, invitación a participar en la investigación;
- calificaciones de junio y convocatoria de septiembre;
- solicitar y animar a la participación en una actividad voluntaria y en la encuesta de valoración final de la asignatura.

Total, diez noticias, de las cuales las 3 primeras están orientadas a informar del comienzo de la asignatura: bienvenida y recordatorio de entrega para la organización inicial de los grupos. De ahí, su concentración al inicio del castrimestre. No es un espacio para solicitar ayuda, éste es sólo de notificación y los mensajes surgen de la necesidad de informar a toda la clase de forma puntual. No están sometidos, necesariamente, al ritmo establecido por una actividad o seguimiento de una tarea.

El profesor no accede al aula virtual para sólo notificar sino que ya que está con otras tareas docentes (consultar, actualizar y/o abrir espacios para actividades concretas) aprovecha para informar. Por lo general, la dedicación – salvo para consultar, modificar y enviar los mensajes iniciales de bienvenida

que le ocuparon de 20 a 60 minutos– es poco el tiempo destinado a la emisión de cada uno de ellos. Claro, no hablamos aquí de la dedicación y reflexión previa y posterior al envío de los mensajes. Debemos pensar que salvo noticias nuevas propias del año (seminarios, cursos,...) los demás mensajes provienen de modelos ya redactados cursos anteriores y que reutiliza convenientemente.

Foro de dudas

En cuanto al segundo, el foro de dudas, son fundamentales porque permiten la comunicación bidireccional profesorado-estudiantes, estudiantes-profesorado. Si nos ponemos en su lugar, un estudiante que accede al aula virtual para poder preguntar cualquier cuestión no tiene a su disposición (no existen por defecto en este campus virtual) canales públicos donde hacerlo. De ahí la importancia de un canal de uso general como éste.

Llama la atención que solamente existan dos mensajes de consulta del inicio de la asignatura. Éstos muestran el parecer de dos estudiantes. Informaron de cómo les gustaría la elección y formación de los grupos. El alumnado realmente no hace una consulta concreta. Los dos mensajes, pasados unos minutos, los repiten en el lugar adecuado: el foro destinado a la formación de grupos. Muestra que en el comienzo los participantes no se ubican y no usan correctamente los espacios.

De este foro el docente sí recibió réplica en su correo personal , comprobando así que la información le había llegado a los compañeros interesados. Por tanto, la no contestación del profesor a este aporte , no significa no conocer la existencia de estos mensajes, ni abandono o no seguimiento de la

vida del aula sino que se mantiene informado y está al tanto mediante el uso de las múltiples formas de gestión posibles que le oferta los canales abiertos.

Esta secuencia de hechos nos da idea del flujo de los significados en la comunicación asíncrona del aula virtual. Probablemente en un aula presencial hubiera bastado con preguntar en clase delante del docente.

A la luz de la poca intervención en este foro general de dudas de la asignatura, pareciera que la interacción del alumnado en cuanto al interés, dudas y participación en la asignatura fue muy pobre. A lo largo de este informe podremos comprobar que al haber muchos canales abiertos, en diferentes puntos del aula virtual, son otros los espacios donde el alumnado sí interactúa y resuelve sus necesidades de comunicación.

III.2.3 Espacio para la comunicación y organización de los grupos de trabajo

El aula virtual es especialmente un espacio de colaboración del trabajo de los grupos y como tal son espacios de relación, intercambio y comunicación. Y dado que la asignatura tiene como base estos equipo de trabajo y la interacción entre participantes en actividades colaborativas, se hace imprescindible un foro fundamental: *FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS*.

"...puesto que una base fundamental de esta asignatura es el trabajo colaborativo en equipos y como herramienta básica de comunicación intragrupal, cada uno de ellos dispondrá de un foro privado donde podrán tratar de manera independiente y paralela a los otros equipos

cualquier aspecto que crean importante para la elaboración de los diferentes trabajos requeridos en esta asignatura." [Guía sobre la metodología de trabajo en la asignatura en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296>]

Este *foro privado* es un espacio estable de encuentro, debate y acuerdos para la toma de decisiones y de acción del grupo. Es el lugar para ser usado o no y organizado con libertad a la hora de abrir y gestionar las líneas de discusión que desearan. Tanto es así que hablaban del profesor como si éste no pudiera leerlos. Al profesor le ha llamado la atención, no le da importancia, el que, por ejemplo, otros años algunos comentarios personales sobre él se hayan dado sabiendo que es un espacio para trabajar la asignatura.

"Incluso, algunas veces otros años, que ha habido comentarios negativos, entre comillas, hacia mí, ¿no?. [quitándolo importancia] Comentarios negativos diciendo: "¡Oi! el profesor qué pesado es, que no sé que... ". Que me hace gracia porque yo siempre les digo, "en los foros privados podéis entrar vosotros, los integrantes del grupo y el profesor". Lo que pasa que alguno no se enter..."[05:17 de Entrev_p2.rtf]

La privacidad estaba más en ser un espacio por y para los miembros, para su uso, y en que las conversaciones del grupo no podían ser leídas por los demás grupos, sólo por los miembros participantes en el equipo en cuestión y por el docente. Es una funcionalidad fácil de configurar en la herramienta foro.

Tesis doctoral - Ser docente virtual: Tiempo y presencia



Ilustración 6: Extracto del foro privado del grupo CienciayTierra (en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7055>)

Se aprecia en la ilustración anterior la disposición del hilo del debate. Éste permite conocer visualmente agrupamientos temáticos y cuáles son los interlocutores para poder seguir la conversación.

Hubo grupos que usaron el foro para sus conversaciones y asociado a

él, por ejemplo, Dropbox (disco duro en la “nube” externo a Campus Virtual) para compartir documentos. Algunos gestionaron (3 de los 7 grupos activos) toda la comunicación de forma externa porque entendían que otros canales son más directos. La necesidad de inmediatez y celeridad llevó a estos grupos a crear canales mucho más ágiles, como Whatsapp y a documentos gestionados a través de discos duros en la *nube*. Esto les permitió no depender de la cadencia de comunicación del campus virtual (acceso, escritura en el foro, tiempo de emisión a los correos de los participantes, acceso para responder en el foro,...) que dilataba los debates (Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007).

“Sí, estamos usando WhatsApp porque es más rápido.[...] El foro al no ser una herramienta inmediata... O sea tú igual contestas en el foro y la gente no lo recibe inmediatamente sino que le tiene que llegar un e-mail, entonces se tiene que conectar o contestar al e-mail o... Es como más lento que otra tecnología.” [04:35:75 de Entrev_Estud5.wav]

Para cuatro grupos este foro privado del campus virtual fue el centro de intercambio: conversaciones sobre planificación, debates de ideas sobre trabajos, intercambios de ficheros de trabajos e informes,... Eran libres para usarlo como quisiesen. De los que lo utilizaron, en su quehacer diario hicieron de este espacio un lugar de relación con un significado y estilo propio dentro de los límites de la herramienta. Su manera de conocer los comunicados, de acceder al espacio, de actuar, de compartir y de hacerse presente.

“Yo entraba todos los días para ver si había algo nuevo. Entonces, me iba informando y tal, lo leía y en cuanto me enteraba de algo enseguida ponía algo en el foro que nos habían proporcionado. [10:38:45 de Entrev_Estud6.wav]

“Con un miembro en concreto fue más complicado todo porque no daba señales de vida en el aula virtual a penas. O sea, me daba a mí toda la información pero no lo escribía en el aula virtual. A mí eso me pareció mal. Pero bueno.” [11:10:80 de Entrev_Estud6.wav]

Moldearon un ambiente amigable, cordial y de resolución de conflictos. Crearon vida de grupo. Podemos apreciarlo en el talante de los mensajes emitidos. Aquí mostramos alguno del grupo CienciyTierra y CUA:

“FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS -> Re: Foro privado de CienciyTierra de [Estud15] - miércoles, 02 de abril de 2014, 10:36. Hola a todos, estas dos semanas estoy en mi pueblo y el Internet del que dispongo va muy lento y a veces no me deja abrir ciertos archivos, espero poder descargarme ciertas desde algún otro lugar que me lo permita. Me gustaría encargarme del punto 4, pero espero colaboración en caso de necesitarla. Espero vuestra comprensión. Gracias “ [en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7055>]

“FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS ->Re: Primera actividad grupal de [Estud16] - martes, 11 de marzo de 2014, 00:09 - Grupo Equipo CUA

He intentado buscar documentos cartográficos sobre Almería ya que es nuestro grupo y he podido encontrar esto: [http://www.dipalme.org/Servicios/Anexos/anexosiea.nsf/VAnexos/IEA-AGPA2E-PRE/\\$File/AtlasPre.pdf](http://www.dipalme.org/Servicios/Anexos/anexosiea.nsf/VAnexos/IEA-AGPA2E-PRE/$File/AtlasPre.pdf)

Podríamos comenzar con alguno de los tantos mapas que hay sobre el Reino de Granada y Murcia como el que hay en el documento de Granada et Murcia de Bertius y Hondius, o Granata, et Murcia Regna de Willem Janszoon Blaeu. Seguir con los croquis que aparecen en el do-

cumento de varios de los municipios de Almería y terminar con el primer mapa provincial de Francisco Coello de 1855.

Y luego otra cosa que me ha parecido interesante sobre documentos cartograficos es esta web sobre mapas historicos de la bahía de Cádiz:
<http://www.mapascadiz.com/s-xvi.html> [en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7085>]

Este grado de relación cercana no era, evidentemente, igual en todos los grupos. Algunos, sus mensajes eran más directos sin buscar el debate y la confrontación de ideas. Destinados fundamentalmente a organizar, informar de lo hecho y cumplir con su parte y las entregas.

Fueron en total entre todos los participantes (mayoritariamente de 4 de los 7 grupos activos), incluido el profesor, 4613 el número de acciones registradas en este foro. Aquí se contemplan aportaciones, consultas y subida de ficheros. De todos los espacios habilitados en la asignatura es en el que mayor número de encuentros, con diferencias, se han creado (en mayor uso le sigue "Foro de noticias y dudas "Formación y Organización de grupos/equipos de trabajo" (CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/view.php?id=11294>)) con 2550. Esto indica que este canal se convirtió en el corazón y vida de los grupos y de la asignatura.

El docente hace un seguimiento activo de este espacio social privado de cada grupo. Desde fuera de Campus Virtual está atento a la actividad día a día de sus participantes. Para ello, tiene activado que el campus notifique mediante correo electrónico una copia completa de cada una de las aportaciones. Él no accede al aula virtual todos los días. Desde su ordenador personal, recibe y lee constantemente las participaciones con un vistazo rápido. Si tomamos, digamos el 6 de marzo, podemos comprobar un registro en Campus Vir-

tual de 29 intervenciones de los estudiantes en un margen de 12 horas. En un día como este, uno de los que más mensajes se ha enviado, podemos imaginar al docente dedicando atención a una lectura rápida de éstos junto con los del día anterior o posterior. Esto sólo para este foro, sabemos que simultáneamente tenía abiertos varios.

“Sí, yo todos, todos los días no entro. Casi todos los foros, casi todas las cosas envían mensajes. Por ejemplo, ellos tienen unos foros privados, que ya están funcionando, a mí me llegan también los mensajes. Yo no leo todos los mensajes, vamos a decir... así totalmente pero sí que los ojeo por si hay algo que me compete a mí. ¿No? En los foros privados, normalmente, no hay cosas que me competan, que son entre ellos: "mira yo envío esto, yo envío lo otro,... Yo ahí no me meto.”
[05:15 de Entrev_p2.rtf]

Esta atención constante permite al profesor conocer el ambiente de relación del grupo. De alguna manera viene a sustituir la visión global de la acción de la clase y por grupos que se tiene cuando convivimos en aulas presenciales. También consigue tener una imagen del proceso de los trabajos y actividades.

“Ya yo pues en los foros privados y tal, veo que ellos se están organizando, el nuevo trabajo que comenzó hace dos lunes...” [00:38 de Entrev_p4.wav]

Realmente el foro privado de grupo se ha usado mayoritariamente para la organización interna del grupo de cada a cada e-actividad. En ella se han producido pocos debates temáticos y en profundidad centrados en el aprendizaje y de carácter cognitivo. Algunos grupos han preferido herramientas de comunicación síncronas como Whats app y Dropbox porque con ellas no te-

nían que estar conectados a Campus Virtual y les facilitaban el simple acuerdo de la distribución-planificación de las tareas y para compartir ficheros. El foro es menos ágil para este una conversación rápida de acuerdos.

“[Estud17] -07 de marzo de 2014,10:36-Grupo Emonti AC

También podíamos hacer un grupo de Whatsapp como ha dicho Luis para estar todos en contacto, es más rápido. Os parece bien???

Un saludo.

[Estud12]-07 de marzo de 2014, 15:06 - Grupo Emonti AC

Por mi perfecto, hacemos un grupo y será más fácil avisar por ahí.”

[Foro privado grupo “Emonti AC” en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7086>]

Distinto sería si existieran debates en profundidad y situaciones de intercambio de conocimientos e ideas.

III.2.4 Comunicación privada entre participantes

Existen en Campus Virtual canales destinados a una comunicación más personal. A diferencia de los foros que son para toda la clase o grupos de trabajo, aquellos persiguen la comunicación más privada entre participantes.

Las consultas de carácter más personal o privada se han centrado mayoritariamente en formación, conflictos y reorganización de grupos; fechas de entrega de trabajos y retrasos, convocatoria de de septiembre. Esta herramientas son el "correo interno" y la "mensajería". Ambos fueron, igualmente, activados por el profesor en el aula virtual, aunque la “mensajería” también se

dispone de acceso en lugares de campus virtual no asociados a la asignatura.

Este contacto más personal se ha dado según demanda, necesidad y consultas hechas al docente por parte de los participantes. No ha existido una acción de contacto y seguimiento intencional y periódico más personal dirigido a cada participante a modo de tutoría (información administrativa, académica, motivación, ...)(Valverde Berrocoso y Garrido, 2005). Esta iniciativa privada del profesor hacia el estudiante no se ha dado. Normalmente toda la información concerniente al desarrollo de la asignatura ha sido social y colectiva a todo el grupo clase. La tutoría personalizada siempre ha sido a petición del alumnado.

Correo interno

El canal *correo interno* de campus virtual funciona como un gestor de correo electrónico interno del aula. Su acceso y uso es igual para todos los participantes pues permite el contacto privado entre cualquier miembro de la clase. Esta herramienta de comunicación, inicialmente no estuvo abierta.

El docente se percató de su ausencia (en la guía del estudiante estaba anunciada) durante la entrevista con el investigador. Una vez activada, pasadas 3 semanas del inicio de la asignatura, informó de ello en "novedades y anuncios. Él leía una réplica en su gestor de correo (ya fuera de Campus Virtual) de estos correos privados generados desde dentro del aula virtual. Para contestarlos accedía al espacio virtual aunque nos consta que alguno que otro no se ha contestado desde el entorno de Campus Virtual sino directamente desde su correo electrónico personal. El modo de proceder, por tanto, es hacer el seguimiento de éstos desde fuera del aula virtual, después accede al en-

torno virtual de aprendizaje para interactuar y contestarlos. Podemos comprobar, en varios de los apartados de esta investigación, que fue ésta una forma habitual de proceder para el seguimiento de la asignatura por parte del docente.

En total el número de consultas a través del *correo interno* fueron de 17. Mayoritariamente los mensajes están referidos a la realización y entrega de tareas concretas. Diez de ellas son de un alumno concreto y 5 (de estas 10) correspondiente a la convocatoria de septiembre.

"También hay algunos..., algunos emails que me han llegado sobre que van a retrasarse en la entrega de ciertas cosas. [...] Hay algunos que todavía no han entregado trabajos, ...que llevan retraso, que si lo pueden entregar para ser evaluados,...[más tarde]" [14:38:52 de Entrev_p6.wav]

"Hola, para esta práctica he escogido un mapa mundi, que muestra las páginas webs más visitadas. A la hora de analizarlo me está costando un poquito, ya que los apuntes se centran más en otro tipo de mapas. ¿sería conveniente que escogiese otro mapa?" [en CVhttp://cav.cv.uma.es/blocks/email_list/email/index.php?id=116]

Todas las consultas que le dirigieron fueron contestados por el docente el mismo día o en no más de 48 horas. Este dato indica la atención y celeridad con la que el profesor atiende los requerimientos del alumnado. Igualmente pone de manifiesto la alerta constante ante la recepción de correos del aula virtual.

"Yo siempre me gusta contestarles siempre y contestarles pronto..." [Entrev_p6.wav]

Igualmente, este número de correos hace pensar que son pocos los contactos privados para todo el desarrollo de la actividad de la asignatura. Una vez terminado el desglose de las comunicaciones veremos que en conjunto las necesidades de comunicación de los participantes parecen estar cubiertas.

La mensajería

La *mensajería* de Campus Virtual, a diferencia de todos los demás vías no se encuentra asociada a la asignatura sino que los participantes pueden comunicar libremente con cualquier usuario del mismo. Aún así, el docente ha dispuesto y facilitado un espacio del aula virtual (activó un “bloque” en la columna de la derecha) para acceder más fácilmente a enviar y recibir mensajes y donde quedasen reflejados de forma directa en la página principal de la asignatura virtual los mensajes que cada participante tiene pendientes de leer.

Esta herramienta no es intuitiva y no facilita la gestión de los mensajes ya consultados. La consulta del historial de la correspondencia no es cómoda como el del *correo interno*.

A lo largo de toda la asignatura han sido 21 mensajes los enviados al docente, de 9 estudiantes, concentrados en el inicio y final de cuatrimestre. Cada estudiante ha realizado una única consulta con resultado de varios mensajes en la conversación. La temática ha estado relacionada con cómo acceder o participar en las actividades propuestas al comienzo de la asignatura y con las entregas finales de la convocatoria de septiembre.

Hubo algún caso en el que el tema tratado no era éste el canal óptimo

para ello. El profesor les invitó a enviarlos a través del foro adecuado porque era necesario que el mensaje fuera público. Fundamentalmente porque la información enviada, perteneciente a una actividad grupal, debía ser compartida con los demás para su conocimiento y reflexión.

"lunes, 17 de febrero de 2014. Prof1 [10:21 hora]: Gracias por tu participación, [estudiante]. Pero debes poner tu aportación en el foro "para abrir boca..." del inicio de la asignatura. Gracias y un saludo, [Prof1]."
[En CV<http://cav.cv.uma.es/message/index.php>]

A través de la *mensajería*, el profesor ha contestado a 7 de los 9 estudiantes. Lo ha hecho el mismo día o al siguiente de recibir el mensaje. El procedimiento ha sido el mismo: recibir notificación y copia de Campus Virtual, acceder al aula virtual y ha contestar en el lugar destinado para ello. Algunas de las contestaciones, las mínimas, las ha hecho a través del correo personal.

Además de los canales habituales abiertos en el aula virtual, los estudiantes, nos consta que también se han comunicado con el profesor a través de su *correo personal*. En línea con la *mensajería* y el *correo interno* de Campus Virtual. En este caso la contestación suele ser directa, correo a correo sin el Campus Virtual como intermediario.

En la comunicación privada –*correo interno, mensajería interna de el campus virtual o correo personal*– Javier intenta mantener un contacto social con sus formas. Sus relación a través de estos canales fue muy bien considerada por los estudiantes y lo manifiestan haciendo referencia a la celeridad con que da respuesta, por la cercanía, por cordialidad, por la motivación constante, por expresar gratitud ante la participación, por admitir sugerencias y propuestas ante conflictos grupales, por ser directo y resolver sobre la marcha sin

remitir a otras fuentes o enlaces,... Actitudes y modos que hablan de la proximidad del docente que no les hace dudar a la hora de hacer consultas o resolver dudas. El alumnado siente la cercanía virtual, espacial y temporal de Javier. Su esfuerzo por estar presente hace que los que puedan tener desajustes en la comunicación siempre no lo vean como un problema del docente sino como algo técnico, autoorganizativo o propio de la enseñanza virtual.

“...la diferencia de [la asignatura virtual] cartografía con [la asignatura virtual] recursos humanos, que ha sido la que yo he tenido por la Universidad de Córdoba, una diferencia abismal. Porque yo creo que le he escrito al profesor 3 ó 4 veces por un mapa que me despisté y entregué un día después, y en 10 minutos me contestó, vamos. [...] Y sin embargo, en la la otra asignatura los profesores no daban señales de vida.” [18:31:68 de Entrev_Estud9.wav]

“De: Javier [profesor]

A: Estud17

Fecha: jueves, 17 de abril de 2014, 11:51

Asunto: Re: Retraso en la entrega del trabajo

Estimada [Estud17]:

Muchas gracias por vuestro e-mail. No hay problema alguno al respecto. Un saludo cordial y feliz Semana Santa, [Javier].

A miércoles, 16 de abril de 2014, 13:16, [Estud17]escribió:

Buenas tardes.

Soy Estud17. En representación del grupo Emonti AC le envío este correo para pedirle disculpas a la hora de la entrega del trabajo correspondiente al Tema 4. Debido a que hemos tenido problemas

a la hora de realizarlo, al igual que el poco tiempo disponible ya que hemos estado de exámenes. Espero que nos comprenda.

Agradeciéndole de antemano su atención.

Un saludo. [en CV http://cav.cv.uma.es/blocks/email_list/email/index.php?id=116]

III.2.5 Comunicación asociada a la e-actividad

En este informe hemos veremos la importancia del grupo y del trabajo colaborativo y cómo éstos marcan los procesos y tiempos del docente. Hasta ahora nos hemos referido a los necesarios ambientes –pensados y creados por el profesor– que propician la acción compartida entre los participantes. Igualmente, aquellos que han permitido una relación más personal o general de todos los miembros del grupo clase. Ahora vamos a profundizar en aquellos entornos de comunicación pensados como contexto, procedimiento y apoyo al desarrollo del conocimiento, a las e-actividades diseñadas para el aprendizaje en colaboración.

En cada uno de los temas o secciones, asociados a las e-actividades propuestas existen espacios de intercambio, interacción y comunicación imprescindibles para acometer las tareas a desarrollar, tanto grupales como individuales.

"O sea, por cada uno, porque eran ocho módulos, por cada uno de los ocho módulos de la parte teórica tenía un foro de noticias y dudas. Más por cada una de la parte teórica , que eran ocho..." [00:08:30 de Entrev_p1.txt]

Si observamos un tema cualquiera, comprobaremos cómo existen

marcados puntos de encuentro, comunicación e información. Cada uno con un sentido específico, una función determinada. Normalmente como mínimo encontramos:

- *foro de noticias y dudas del tema...*, desde él se lanzaba el tema de la quincena con indicaciones concretas para los grupos de qué hacer y cómo, fechas de ejecución y dónde hacer las entregas de resultados.
- *foro de noticias y dudas del mapa...*, donde exponía las instrucciones claras para la práctica individual de cómo elaborar mapas cartograficos: descripción de básica de conceptos y técnicas a aplicar, materiales y documentos a consultar, fechas y cómo hacer la entrega.
- *actividad complementaria del tema...*, en 6 de 8 temas. Esta era la actividad personal y voluntaria. Desde este foro se presentaba la temática a tratar y se presentaba los términos del debate para todo el grupo clase.

Cada quincena se abrían estos espacios. La concentración se fijaba más en cada unidad temática y de forma constante en el *FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS*. Pero en ocho módulos temáticos se abrieron un total de 24 foros. Si tenemos en cuenta que los bloques temáticos ya pasados no se cerraban y que la flexibilidad en las entregas es uno de los principios del docente a la hora de respetar los ritmos de trabajo, podemos ver que el profesor tuvo abiertos simultáneamente muchos frentes de atención a los que atender.

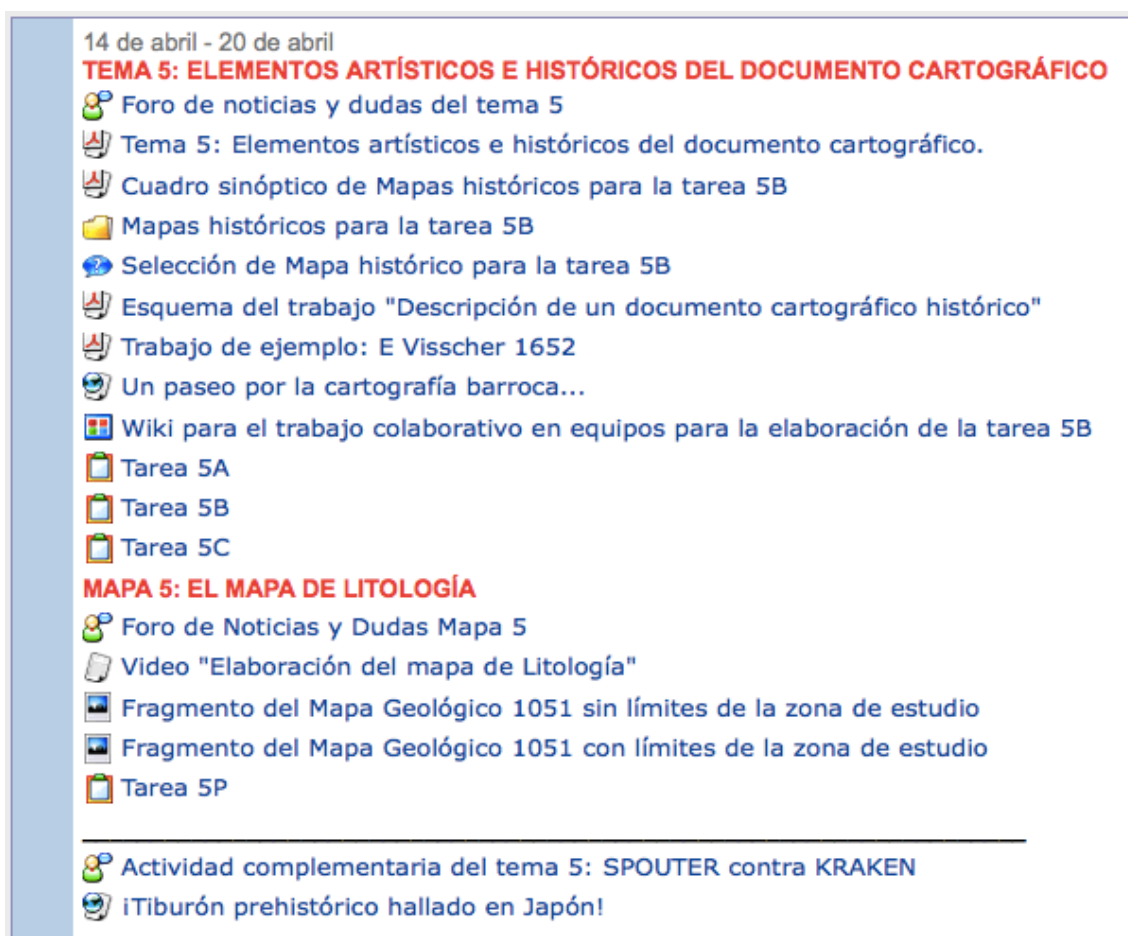
El *foro de noticias y dudas del tema...* era el espacio desde donde se

hacía el lanzamiento y aviso, mediante mensaje, con la información del qué hacer como trabajo grupal del tema, de la apertura de todas las e-actividades de la quincena: teórico grupal, prácticas de mapas y la voluntaria. Y a su vez era un lugar para la consulta compartida donde poder hacer preguntas relativas a la temática grupal propuesta. Este mensaje tenía efecto llamada sobre la consulta de los nuevos apartados de las dos semanas siguientes. Como notificación informativa colectiva –siempre de carácter organizativo, metodológico, procedimental y académica– suponía un contacto periódico y de anclaje temporal. Ha cubierto lo que algunos autores, pongamos por ejemplo Monforte y Martínez (citado en Valverde Berrocoso y Garrido, 2005), defienden como seguimiento, continuidad y la necesidad de que el estudiante reciba mensajes semanales para mantener un contacto con el aula virtual.

Estos foros estaban preparados para enviar siempre una copia de cualquier intervención a los correos personales de cada participante, garantizando que la información y las cuestiones que se tratasen en él llegasen a todas y a todos.

“Pero la verdad es que el primer mensaje ayuda mucho para saber cuándo se ha abierto el tema y cuándo tienes que presentar las actividades. Porque el mensaje lo indica.” [08:45:80 de Entrev_Estud5.wav]

En los otros dos foros, el de la práctica del mapa y la actividad complementaria, disponían de los datos y la orientación necesarios para acometer la actividad para esas dos semanas. Y sólo estaban abiertos a la participación. A través de ellos, como tal no se informó del inicio de estas actividades porque ya se había informado en el correspondiente al tema teórico.



14 de abril - 20 de abril

TEMA 5: ELEMENTOS ARTÍSTICOS E HISTÓRICOS DEL DOCUMENTO CARTOGRÁFICO

- Foro de noticias y dudas del tema 5
- Tema 5: Elementos artísticos e históricos del documento cartográfico.
- Cuadro sinóptico de Mapas históricos para la tarea 5B
- Mapas históricos para la tarea 5B
- Selección de Mapa histórico para la tarea 5B
- Esquema del trabajo "Descripción de un documento cartográfico histórico"
- Trabajo de ejemplo: E Visscher 1652
- Un paseo por la cartografía barroca...
- Wiki para el trabajo colaborativo en equipos para la elaboración de la tarea 5B
- Tarea 5A
- Tarea 5B
- Tarea 5C

MAPA 5: EL MAPA DE LITOLOGÍA

- Foro de Noticias y Dudas Mapa 5
- Video "Elaboración del mapa de Litología"
- Fragmento del Mapa Geológico 1051 sin límites de la zona de estudio
- Fragmento del Mapa Geológico 1051 con límites de la zona de estudio
- Tarea 5P

- Actividad complementaria del tema 5: SPOUTER contra KRAKEN
- iTiburón prehistórico hallado en Japón!

Ilustración 7: Tema 5 del aula virtual, estructura de entorno virtual. [en CV<http://cav.cv.uma.es/course/view.php?id=116>]

Comprobamos que nadie hizo uso del foro de consultas en ninguno de los temas. Es el *foro privado de grupos* el que cumplió la función de resolución de dudas, de aclaración entre los miembros sobre puntos confusos de las instrucciones de las e-actividades quincenales.

"Re: Tema 7 de Estud1 - miércoles, 28 de mayo de 2014, 14:12. He leído las instrucciones y entiendo que las 9 fotos que debemos seleccionar son las aportadas por el profesor, no fotos nuestras, ¿Es así?..."

[FORO PRIVADO en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7340>]

Las pocas incidencias, remitidas al docente, relacionadas con los temas y trabajos de equipo fueron hechas a través de los canales privados. El grupo en sus ámbitos de participación ha liberado al profesor de posibles incidencias y preguntas individuales sobre el proceso de trabajo.

También, dependiendo de la temática y de la e-actividad, se abrieron escenarios a la participación pensados para la elaboración conjunta de materiales. Estamos hablando de herramientas como bases de datos, wikis,... Éstas, si bien no intercambiaban mensajes, sí abrían modelos de interacción y relación. Y junto con el *foro privado de grupo*, ya explicado en este informe anteriormente, formaban un tándem de comunicación ideal para el análisis y la reflexión compartida.

Por tanto, estamos hablando de varios niveles en la comunicación relacionados con la e-actividad: la información necesaria para acometer la temática más la resolución de dudas, los espacios abiertos a la colaboración grupal para la creación-organización conjunta y foros debate pensados para la indagación y reflexión de conocimientos compartidos. En cada ámbito, Javier, hace un seguimiento y establece una estrategia diferente de actuación y participación docente según el origen y sentido de la intervención y de lo solicitado.

Por ejemplo, si analizamos las características de la función y acción del profesor en un *foro debate* éste está muy orientado a conseguir un aprendizaje colaborativo. Sus estrategias están más centradas en una función de moderador-orientador: motivación, animación al intercambio de ideas, hacer

notar matices y contradicciones, plantear retos intelectuales,...

“Foro “Cartografía ¿Para qué ->Re: Arquitectura, Topografía e Ingenierías de [Prof1] - sábado, 08 de marzo de 2014, 10:43.

Gracias por tu aportación y compartirla con tus compañeros, Rafael. Muy interesante. Además de una cartoteca, repositorio, es a la vez un pequeño SIG de uso libre, pues te permite crear mapas. Por cierto, has dicho una cosa fundamental y de gran importancia. Por lo que he visto, esta aplicación se basa en Openstreet Maps, aplicación online de carácter libre y colaborativo. Y a simple vista, se ve que sus mapas son de mejor calidad, con más detalle que los de otras, p. ej., Google Maps, perteneciente a una gran empresa. Se ha utilizado recientemente, p. ej., para hacer mapas sobre pistas y servicios en Sochi, donde se está realizando las Olimpiadas de invierno, y se están consiguiendo mapas de gran calidad, y gracias al trabajo voluntario de personas ajenas a grandes empresas. Leí un artículo al respecto hace poco que te va a gustar. Su enlace es: http://www.eldiario.es/turing/openstreet-map-osm-sochi-google_maps_0_230277975.html

Un saludo, [Javier.]” [en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7026>]

Existe una constante en sus intervenciones –muy valorado por los estudiantes– que es que siempre comienza con el agradecimiento por la participación y por la matización de los aspectos positivos de sus aportes. Después viene el desarrollo o ampliación temática con nuevas reflexiones o documentos relacionados, muchas de las veces, con la realidad o la actualidad. Hay que resaltar también el estilo de conversación cercano y directo y no exento de buen humor.

La colaboración virtual requiere tiempo y sus habilidades (Macdonald,

2003, citado en Silva, 2011). Y, por supuesto, no es menos importante el que se acompañe de toda una estrategia metodológica que permita a los y las participantes dotar de sentido y significado propio a los procesos y contextos compartidos. No por hacer coincidir a los participantes en un entorno virtual se genera el conocimiento y la participación (Gros, 2008, citado en Silva, 2011).

Debemos pensar que en los foros de debate virtual el acto de hablar supone lecturas de las distintas intervenciones e hilos de conversación y elaborar las diferentes respuestas a los alumnos y alumnas que corresponda. A veces con los intervalos propios de la asincronía. Necesariamente los tiempos de diálogo virtual son muy superiores a los normales en lo presencial (Barberá y Badia, 2004).

En este apartado, es importante matizarlo, el término informar lo estamos usando en cuanto al acto de ofertar instrucciones, documentación y datos necesarios para poder desarrollar los trabajos de cada tema. En este sentido informar, entendemos que también es un acto de comunicación. Con el intercambio de significados expuestos a la deliberación y reflexión también nos comunicamos. Estos documentos y materiales también son objeto de preparación y elaboración por parte del equipo docente, en un intento por comunicar mejor en entornos virtuales. Son el equivalente al aporte expositivo y/o documental propio de una sesión presencial. Pero la profundización en estos aspectos serán desarrollados en otro apartado de este informe.

III.2.6 Comunicación docente, una necesidad

Hasta ahora hemos analizado los diferentes espacios, contextos y procedimientos de comunicación privados y colectivos del aula virtual. En todos estos espacios y herramientas destinadas a la comunicación hemos descrito las diferentes formas de cómo el docente despliega un estilo personal de relación, modos de interacción en el aula virtual y el acceso y conocimiento de la información compartida. Pero, ¿podemos saber más de cómo procede y cuánta es la dedicación del profesor a la comunicación en su labor docente en el aula virtual

Como hemos podido comprobar el aula virtual es un punto de confluencia abierto a la interacción constante. La asincronía dota al espacio virtual de un tiempo especial para el encuentro. El docente crea y abre múltiples y diferentes vías de comunicación que permiten un contacto ágil y próximo entre los participantes. Para él es imprescindible comunicarse y conocer de mano de los estudiantes el cómo y el qué de la actividad en el aula virtual. Es fundamental...

"Es fundamental que el alumnado se vea directamente involucrado en los foros, sintiéndose cómodo tanto para plantear dudas, como para resolver las de sus compañeros/as. La cooperación y el aprendizaje autónomo son la base del buen funcionamiento de una "comunidad de aprendizaje" como la que se plantea en estos casos." [Guía sobre la metodología de trabajo en la asignatura en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296>]

Aunque es el grupo el que ha de gestionar su tiempo y su producción para el desarrollo de la actividad establecida, el profesor deja claro y explícito

su constancia en el seguimiento y asesoramiento en todo momento.

"Yo estoy detrás, por supuesto. Y yo siempre digo que [para] cualquier duda pueden ir, desde luego, al foro mío, vamos, a enviarme un email." [04:40:55 de Entrev_p4.wav]

No ya sólo por el hecho de tener que emitir mensajes claros o habilitar herramientas concretas o canales de comunicación específicos, sino porque cree crucial hacer ver al alumnado, de manera constante, que él está ahí. Está detrás de cada uno de los contextos creados y procesos diarios de la asignatura.

"Después por otro lado, lo que la comunicación. Es decir, ¿cuáles elementos comunicativos vas a utilizar? Va a ser... vas a utilizar pues tipo Skype, o tipo tutoría virtual..., va a ser correo electrónico, va a ser chat,... Todo eso también es importante... Es importante que el alumno sepa que tú estás ahí. Y que, pues aunque no te vea, que sepa que hay alguien detrás. Viendo lo que haces, evaluando, valorando, etc, etc., resolviendo dudas. Eso también es otro aspecto fundamental, lo que es la comunicación." [00:04:59 de Entrev_p1.txt]

Como hemos dicho ya, comprobamos que el seguimiento de la actividad del aula virtual mayoritariamente Javier lo hace desde las copias que recibe en su correo personal de las todas las actuaciones, las intervenciones y/o consultas realizadas (hemos hecho referencia al volumen de mensajes en FOROS PRIVADOS de GRUPOS/EQUIPOS...) . Por tanto, el profesor dedica –no de forma directa en el aula– mucho tiempo fuera del campus virtual.

Sabido esto, analizaremos de forma detallada la secuencia temporal del docente en Campus Virtual en relación a la comunicación (sólo las comunicaciones, no otras acciones: crear documentos, activar espacios de entre-

gas,...) durante una quincena (ver tabla 5).

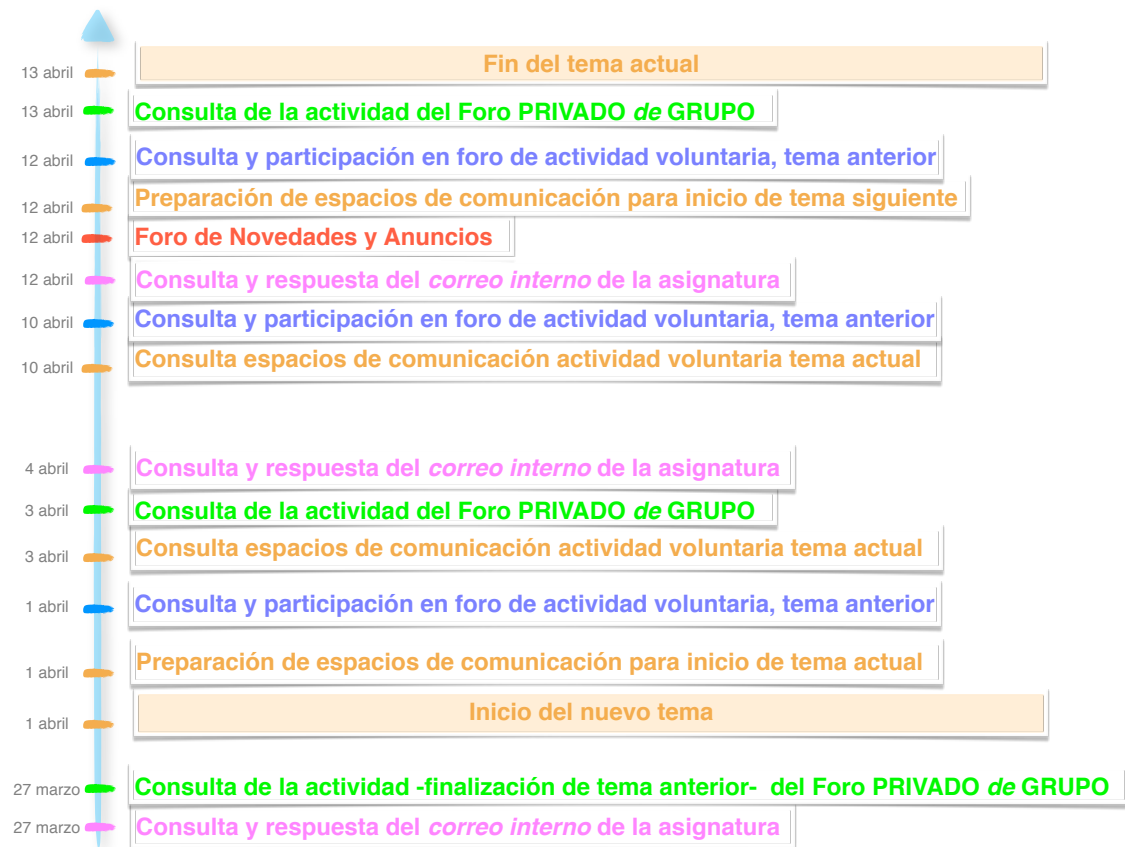


Gráfico 11: Secuencia temporal de las acciones comunicativas del docente extraídas de la quincena del tema 4 (tabla 5)

Podemos comprobar que la actividad docente dentro de Campus Virtual durante esta quincena es igualmente intensa. Existen unos previos consistentes en echar una mirada a cómo va el final del tema anterior, **foros privados de grupo** y atiende también las **consultas privadas del correo interno** de la asignatura.

Ya iniciada la fecha prevista para el comienzo de tema, prepara y lanza los **espacios de comunicación** y el mensaje para el nuevo tema. Este envío en el foro marca un hito temporal que ya a partir de los primeros temas es es-

perado, establece hábito y continuidad. En el mismo día consulta y participa en el [foro de actividad voluntaria](#) del tema anterior. Con él entra en contacto en el diálogo de ideas y debate de una actividad personal abierta a la participación de toda la clase. Es otra forma de actuación directa y de estar presente.

A lo largo de casi toda la primera semana del tema la secuencia de acción (más centrada en la consulta) e interacción de Javier en estos escenarios de comunicación se repite casi diariamente. Existe un hueco de no relación de varios días (en este ejemplo son 6 días) en estos espacios. Para finales de la segunda semana retoma la actividad: revisión de otros temas, correos privados, notificaciones para todo el aula, preparación de la siguiente quincena,...

Las horas suelen ser de mañana y algo de la tarde. Javier intenta aprovechar las horas de trabajo personal (en horario de mañana y tarde) durante su estancia en la facultad pero constatamos que muchas de sus sesiones de trabajo las realiza desde direcciones IP personales (sólo las IPs que comienzan por 150 corresponden a la red universitaria). Del total de esta quincena ejemplo (seguimos con la tabla 5) ha accedido y trabajado 7 días de los cuales 4 son desde direcciones de red privada.

Tesis doctoral - Ser docente virtual: Tiempo y presencia

Fecha	Dirección IP	Acción	Información
dom 13 de abril de 2014, 12:58	83.53.9.106	forum view discussion	Foro privado del equipo Astrolabio
dom 13 de abril de 2014, 12:58	83.53.9.106	forum view discussion	Foro privado del equipo Astrolabio
dom 13 de abril de 2014, 12:58	83.53.9.106	forum add post	Re: Foro privado del equipo Astrolabio
dom 13 de abril de 2014, 12:56	83.53.9.106	forum view discussion	Foro privado del equipo Astrolabio
dom 13 de abril de 2014, 12:56	83.53.9.106	forum view forum	FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS
sáb 12 de abril de 2014, 12:06	83.53.9.106	forum view discussion	Ciencias Naturales y Ambientales
sáb 12 de abril de 2014, 12:06	83.53.9.106	forum view forum	Cartografía, ¿Para qué?
sáb 12 de abril de 2014, 12:04	83.53.9.106	forum view discussion	Arquitectura, Topografía e Ingenierías
sáb 12 de abril de 2014, 12:04	83.53.9.106	forum view forum	Cartografía, ¿Para qué?
sáb 12 de abril de 2014, 11:59	83.53.9.106	forum view discussion	Comenzamos con el tema 5: Elementos históricos y artísticos del documento cartográfico!
sáb 12 de abril de 2014, 11:59	83.53.9.106	forum update post	Comenzamos con el tema 5: Elementos históricos y artísticos del documento cartográfico!
sáb 12 de abril de 2014, 11:59	83.53.9.106	forum view discussion	Comenzamos con el tema 5: Elementos históricos y artísticos del documento cartográfico!
sáb 12 de abril de 2014, 11:59	83.53.9.106	forum view forum	Foro de noticias y dudas del tema 5
sáb 12 de abril de 2014, 11:58	83.53.9.106	forum view forum	Actividad complementaria del tema 4: ¿Por qué una doble codificación?
sáb 12 de abril de 2014, 11:58	83.53.9.106	forum view discussion	Comenzamos con el tema 5: Elementos históricos y artísticos del documento cartográfico!
sáb 12 de abril de 2014, 11:58	83.53.9.106	forum view forum	Foro de noticias y dudas del tema 5
sáb 12 de abril de 2014, 11:58	83.53.9.106	forum add discussion	Comenzamos con el tema 5: Elementos históricos y artísticos del documento cartográfico!
sáb 12 de abril de 2014, 11:45	83.53.9.106	forum update	Foro de Noticias y Dudas Mapa 5
sáb 12 de abril de 2014, 11:45	83.53.9.106	course update mod	forum 1215
sáb 12 de abril de 2014, 11:44	83.53.9.106	forum view forum	Foro de Noticias y Dudas Mapa 5
sáb 12 de abril de 2014, 11:43	83.53.9.106	forum view forum	Actividad complementaria del tema 5: SPOUTER contra KRAKEN
sáb 12 de abril de 2014, 11:39	83.53.9.106	forum view discussion	AVISO IMPORTANTE: Corte en el Campus Andaluz Virtual
sáb 12 de abril de 2014, 11:39	83.53.9.106	forum view forum	Novedades y anuncios
sáb 12 de abril de 2014, 11:39	83.53.9.106	forum add discussion	AVISO IMPORTANTE: Corte en el Campus Andaluz Virtual
sáb 12 de abril de 2014, 11:36	83.53.9.106	forum view forum	Novedades y anuncios
sáb 12 de abril de 2014, 11:02	83.53.9.106	forum view discussion	Comenzamos con el tema 4: Los elementos geográficos del documento cartográfico!
sáb 12 de abril de 2014, 11:02	83.53.9.106	forum view forum	Foro de Noticias y dudas del tema 4
sáb 12 de abril de 2014, 11:01	83.53.9.106	forum view forum	Novedades y anuncios
sáb 12 de abril de 2014, 11:01	83.53.9.106	email_list view course mails	View all mails of crtndelbint13
sáb 12 de abril de 2014, 11:00	83.53.9.106	email_list add mail	Re: Documento V"Procedimiento de elaboración del comentario del MTN de Archidona"
sáb 12 de abril de 2014, 10:59	83.53.9.106	email_list view mail	View mail Documento "Procedimiento de elaboración del comentario del MTN de Archidona"
sáb 12 de abril de 2014, 10:59	83.53.9.106	email_list view course mails	View all mails of crtndelbint13
jue 10 de abril de 2014, 10:08	150.214.52.193	forum view discussion	Comenzamos con el tema 2: Evolución histórica del documento cartográfico!
jue 10 de abril de 2014, 10:08	150.214.52.193	forum view forum	Foro de noticias y dudas Tema 2
jue 10 de abril de 2014, 09:58	150.214.52.193	user view Raquel F.	
jue 10 de abril de 2014, 08:59	150.214.52.193	user view Marta F.	
jue 10 de abril de 2014, 08:56	150.214.52.193	forum view discussion	Actividad voluntaria del tema 4
jue 10 de abril de 2014, 08:56	150.214.52.193	forum view forum	Novedades y anuncios
jue 10 de abril de 2014, 08:56	150.214.52.193	forum add discussion	Actividad voluntaria del tema 4
jue 10 de abril de 2014, 08:55	150.214.52.193	forum view forum	Novedades y anuncios
jue 10 de abril de 2014, 08:55	150.214.52.193	forum view forum	Actividad complementaria del tema 4: ¿Por qué una doble codificación?
vie 04 de abril de 2014, 09:01	80.30.54.121	forum view forum	Novedades y anuncios
vie 04 de abril de 2014, 08:26	80.30.54.121	email_list view course mails	View all mails of crtndelbint13
jue 03 de abril de 2014, 12:47	150.214.52.193	forum view forum	FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS
jue 03 de abril de 2014, 12:46	150.214.52.193	forum view discussion	Primera actividad grupal
jue 03 de abril de 2014, 12:46	150.214.52.193	forum view forum	FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS
jue 03 de abril de 2014, 12:45	150.214.52.193	forum view discussion	Foro privado de CienciayTierra
jue 03 de abril de 2014, 12:45	150.214.52.193	forum view forum	FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS
jue 03 de abril de 2014, 12:42	150.214.52.193	forum view discussion	Solución Actividad Sevilla vs. Santiago
jue 03 de abril de 2014, 12:41	150.214.52.193	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
jue 03 de abril de 2014, 12:41	150.214.52.193	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
jue 03 de abril de 2014, 12:41	150.214.52.193	forum view forum	Actividad complementaria del tema 4: ¿Por qué una doble codificación?
jue 03 de abril de 2014, 12:40	150.214.52.193	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
jue 03 de abril de 2014, 12:40	150.214.52.193	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
jue 03 de abril de 2014, 12:39	150.214.52.193	course view	Cartografía fundamental: elaboración e interpretación (2013-14)
mar 01 de abril de 2014, 14:54	85.57.3.192	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:52	85.57.3.192	forum view discussion	Solución Actividad Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:52	85.57.3.192	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:52	85.57.3.192	forum add discussion	Solución Actividad Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:46	85.57.3.192	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:44	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:44	85.57.3.192	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:42	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:42	85.57.3.192	forum update post	Re: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:38	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:37	85.57.3.192	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:33	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:33	85.57.3.192	forum add post	Re: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:29	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:29	85.57.3.192	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:29	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:29	85.57.3.192	forum add post	Re: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:21	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:21	85.57.3.192	forum view discussion	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:21	85.57.3.192	forum view forum	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:21	85.57.3.192	forum view discussion	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:21	85.57.3.192	forum view forum	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:21	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:21	85.57.3.192	forum add post	Re: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:11	85.57.3.192	forum view discussion	Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:10	85.57.3.192	forum view forum	Actividad voluntaria Tema 3: Sevilla vs. Santiago
mar 01 de abril de 2014, 14:09	85.57.3.192	forum view discussion	Comenzamos con el tema 4: Los elementos geográficos del documento cartográfico!
mar 01 de abril de 2014, 14:09	85.57.3.192	forum view forum	Foro de Noticias y dudas del tema 4
mar 01 de abril de 2014, 14:08	85.57.3.192	forum add discussion	Comenzamos con el tema 4: Los elementos geográficos del documento cartográfico!
mar 01 de abril de 2014, 14:07	85.57.3.192	forum view forum	Foro de Noticias y dudas del tema 4
mar 01 de abril de 2014, 14:03	85.57.3.192	forum view forum	Foros de noticias y dudas Mapa 4
mar 01 de abril de 2014, 13:51	85.57.3.192	forum update	Foros de noticias y dudas Mapa 4
mar 01 de abril de 2014, 13:51	85.57.3.192	forum view forum	Foros de noticias y dudas Mapa 4
jue 27 de marzo de 2014, 15:28	150.214.52.193	forum view discussion	Foro privado del equipo CUA2
jue 27 de marzo de 2014, 15:28	150.214.52.193	forum view forum	FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS
jue 27 de marzo de 2014, 15:28	150.214.52.193	forum add discussion	Foro privado del equipo CUA2
jue 27 de marzo de 2014, 15:27	150.214.52.193	forum view forum	FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS
jue 27 de marzo de 2014, 15:27	150.214.52.193	forum view forum	FOROS PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS
jue 27 de marzo de 2014, 15:25	150.214.52.193	email_list view course mails	View all mails of crtndelbint13
jue 27 de marzo de 2014, 15:25	150.214.52.193	email_list view course mails	View all mails of crtndelbint13
jue 27 de marzo de 2014, 15:25	150.214.52.193	email_list add mail	Re: Re: Re: tarea 3a
jue 27 de marzo de 2014, 15:24	150.214.52.193	email_list view mail	View mail Re: Re: tarea 3a
jue 27 de marzo de 2014, 15:24	150.214.52.193	email_list view course mails	View all mails of crtndelbint13

Tabla 5: Secuencia temporal registrada en campus virtual de las acciones docentes destinadas a la comunicación de la quincena del tema 4 (del 31 de marzo al 13 de abril)

Entendiendo que hemos desgranado en este ejemplo sólo la comunicación, nos damos cuenta que son muchas las acciones comunicativas en campus virtual y variados los momentos a lo largo de la duración de un bloque temático y sus correspondientes e-actividades. Y la mayor dedicación está en la gestión de la apertura de nuevos módulos temáticos y la participación en las actividades del tipo debate. En el desarrollo de toda la asignatura existe una cadencia, no igual que en este ejemplo, pero sí de constante mirada, consulta y participación dependiendo del cronograma establecido, de las peticiones o situaciones observadas en el trabajo de los grupos. Todas ellas podía exigir un acceso puntual a Campus Virtual que aprovechaba para hacer acto de presencia, habilitar nuevos espacios o intervenir en un foro debate.

III.2.7 Videoconferencia, tutoría en línea

La guía de la asignatura contempla la posibilidad de organizar sesiones tutoriales en línea haciendo uso de videoconferencia. Estas sesiones estaban pensadas como punto de encuentro síncrono para todo aquel o aquella que, de forma libre y voluntaria, necesitase un contacto puntual y directo durante el desarrollo de la asignatura.

El sistema aula virtual por videoconferencia (Seminario Virtual de la Universidad de Málaga basado en el programa Adobe Connect) permite en tiempo real conexión mediante vídeo y voz para todos los participantes y la consulta simultánea de variados formatos de ficheros incluido cualquier programa ejecutado en un ordenador (sea del docente o de un alumno o alumna). Los requisitos técnicos exigidos a los participantes eran mínimos: Conexión a Internet y un navegador web. Debemos considerar que en los comienzos del Cam-

pus Andaluz Virtual estas tecnologías no eran frecuentes. Por lo tanto, existía poca cultura y hábito en el manejo de este tipo de sistemas.

Para el docente supuso un esfuerzo por formarse, más que en la técnica en las estrategias de comunicación propias de un sistema síncrono y con vídeo y voz: dudas de si se me está escuchando, desconocer por la información recibida a través del vídeo y/o audio (normalmente una cámara web por participante en su ausencia sólo voz) si se está o no disponible para hablar, saber quién está hablando y quién desea preguntar, hablar con naturalidad y fluidez a la vez que se maneja e indica sobre un documento y/o se gestiona la participación,...

También dedicó tiempo a preparar la sesión de tutoría por videoconferencia. Se dio cuenta de que era necesario. Vio oportuno establecer un orden del día, resultaba más directo y eficiente que existiera un inicio y final, un núcleo temático o aspecto importante (normalmente una temática desarrollada que necesitase atención especial), sobre el procedimiento de trabajo en marcha y preguntas abiertas a los participantes. Preparaba los documentos y el orden de apertura y cierre de los mismo, la secuencia temporal de lo que había que mostrar. Hubo sesiones que grabó por el interés de la orientación dada para así ofertarla a los no asistentes a la tutoría virtual en línea.

No debemos olvidar que hablamos de años en los que no era n frecuente herramientas como esta (no estaba extendido el uso de Skype, por ejemplo). En este sentido tanto para Javier como para el alumnado era bastante novedoso. Los estudiantes que manifestaban conectarse por este sistema daba a entender mucha inseguridad, nos comentaba el docente. A su vez. él añadía que también se sentía muy inseguro. Evidentemente por el uso de una

nueva técnica y porque no dominaba el entorno de comunicación.

Normalmente estas sesiones eran a propuesta del docente (no se ha dado el caso de demanda de los estudiantes pues las consultas personales fueron atendidas por otros canales). Establecía un día y su horario (2 ó 3 sesiones en el cuatrimestre) o varias opciones a elegir (mediante una herramienta de Campus Virtual) para consensuar el momento de la misma.

Las tutorías a través de Seminario Virtual fueron celebradas especialmente durante los primeros años de inicio del proyecto CAV. Nació como una necesidad del docente, mediante un contacto parecido al presencial, por conocer y saber más sobre cómo iba la asignatura. Comprobamos que a lo largo de los cursos estas tutorías cada vez se usaron menos. La seguridad en el manejo de los entornos totalmente virtuales le permitía obtener el sentir y los datos necesarios como para conocer el ritmo de la asignatura. Es por ello que no era necesario fijar momentos de conexión remotas por videoconferencia, directas y puntuales con los estudiantes.

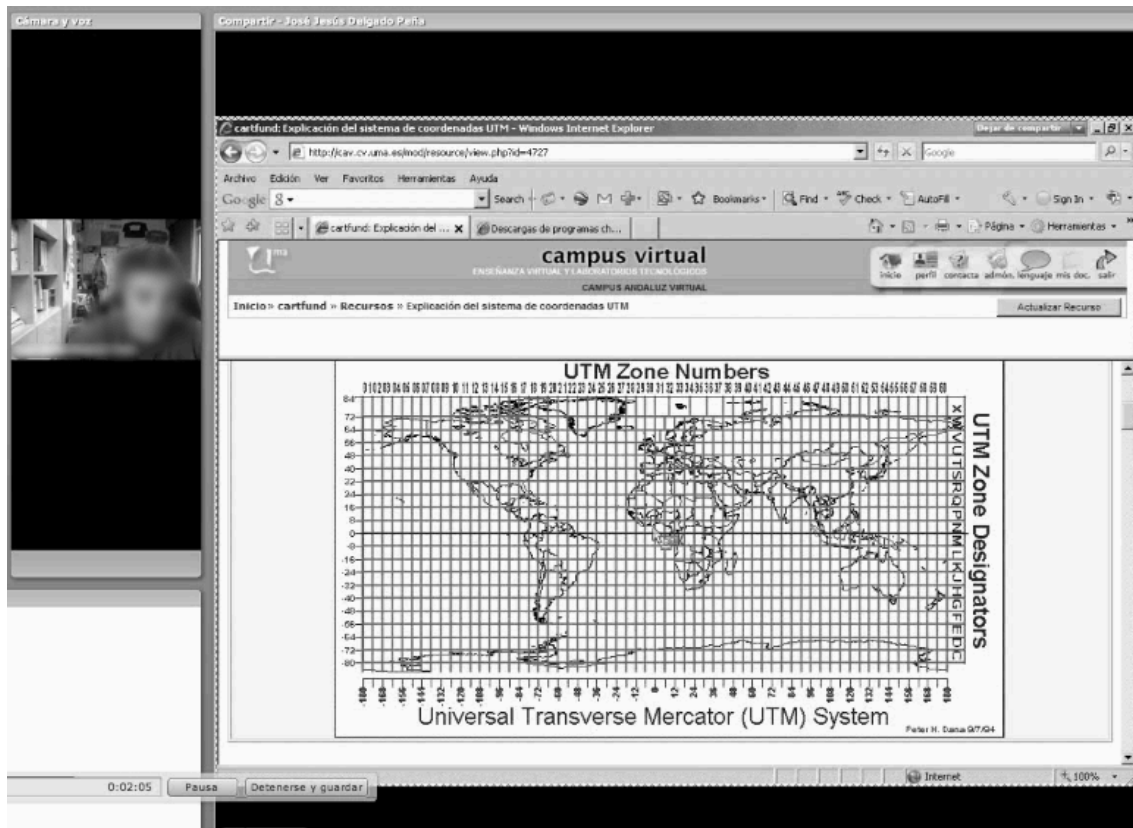


Ilustración 8: Captura de pantalla de una sesión de tutoría con videoconferencia

III.2.8 La retroalimentación

El tiempo de respuesta ha marcado la diferencia entre una signatura virtual y otras. Para algunos estudiantes entre que te respondan en un tiempo razonable o no supone el valor de la diferencia. Marca el que el docente esté ahí o no.

*“Yo normalmente suelo mandar..., contactar directamente con él.
...contacto con él directamente y siempre me contesta las veces que
he tenido que enviarle [un mensaje]” [31:27:35 de Entrev_Estud4.wav]*

El valor, la importancia de la retroalimentación inmediata da sensación de contacto constante. El saber que el propio alumnado valora especialmente esa rapidez en atender sus inquietudes. Todo ello da cohesión y sensación de buen ambiente de relación. Esta disponibilidad y atención la cuidó desde los comienzos del proyecto CAV.

“Entonces han sido varios que me lo han dicho [...] Y yo lo corregí enseguida y se lo envié y se lo dije que estaba corregido y tal. Y después sí que he visto comentarios entre ellos como que ellos agradecen que haya, aunque sea virtual, pero que esté uno encima y que se dé respuesta a sus necesidades. Porque, yo otra cosa no sé, pero vamos estar encima sí que estoy. Quiero decir, yo como máximo que tarde 3 días en contestar un mensaje pero vamos eso es lo raro. Que lo normal es que ... Vamos hay mensajes que se lo he contestado hasta los 10 segundos, vamos. Porque muchas veces estoy aquí, tengo enganchado el email pues me aparece un mensaje de un alumno que me hace una pregunta. Le contesto y me vuelve él a decir: "A pues muchas gracias". A los 20 segundos, vamos. Y eso yo creo que ellos lo agradecen. Aunque sea virtual que haya ese contacto, vamos a decir, constante.”
[07:12:67 de Entre09_p13.wav]

III.3. Grupos de trabajo virtuales: comunicación, espacio y tiempo para la colaboración

III.3.1 Resumen

Crear y defender un modelo pedagógico u otro está por encima de contextos presenciales o virtuales. La gestión de la presencia social (Garrison y Anderson, 2005) en una asignatura virtual debe estar íntimamente ligada a los criterios didáctico-pedagógicos en los que se sustenta su diseño, implementación y desarrollo (Fernández Navas, 2015).

Para aquellas aulas virtuales que son meros repositorios de documentación, donde el contacto docente-estudiante está basado en un modelo tradicional de enseñanza, la relación social es mínima, distante y casi protocolaria.

Por otro lado, defender unos principios en los que el desarrollo personal y competencial está totalmente vinculado con el aprendizaje de y con otros, donde el grupo y la relación dialógica es el escenario óptimo para ello, demanda modelos y estrategias didácticas para los que la relación social se hace imprescindible.

En cuanto a los entornos virtuales de aprendizaje, la incógnita está en cómo pensar y crear escenarios para grupos que participen en actividades colaborativas en los que conversen, intercambien e interactúen con materiales de aprendizaje. ¿Qué conocimientos y estrategias docentes son necesarios para un buen desarrollo y gestión de la propia presencia social y la del alumnado se dé en espacios donde no

existe el contacto físico y espacial? La acción docente virtual, ¿cuáles son las claves para crear un clima social óptimo que permita que un grupo clase trabaje de forma colaborativa?

Para la asignatura virtual “Cartografía fundamental: elaboración e interpretación” se apuesta por la comunidad de aprendizaje y el trabajo colaborativo en grupos. Las acciones de su docente para disponer todo lo necesario y poner en práctica su desarrollo, de forma sintética, pasan por:

- *planificación y diseño global de los procesos metodológicos de los grupos en el conjunto de la asignatura: cronograma, modelos de actividades individuales y grupales por temas, ...*
- *definir la formación de grupos, la organización interna, planificación y acuerdos de grupo para entornos virtuales*
- *implementación en campus virtual*
 - *habilitar actividades preliminares y de bienvenida para el inicio del curso: conocerse, formar grupos, hacerse con el espacio y la comunicación,...;*
 - *abrir líneas de comunicación interna del grupo y para el grupo clase (información estructural y de funcionamiento, presentación de actividades, lugar para notificaciones, espacio para las consultas,...)*
 - *lugares donde elaborar y entregar trabajos e informes fi-*

nales de las tareas grupales;

- *espacios de trabajo grupal, de actividad, colaboración, de intercambio, para consultar materiales compartidos.*

El esfuerzo docente se centra inicialmente en generar los contextos y procesos del ambiente virtual y colaborativo que facilite la sinergia interna del grupo con el fin de favorecer el aprendizaje: escenarios de interacción, el diseño de las actividades para el trabajo grupal, la habilitación de los lugares para la comunicación y una metodología de trabajo interno del grupo donde establezcan acuerdos de funcionamiento. Después, durante la vida del aula, acompañar y seguir el proceso y la actividad del grupo. Pero la presencia y participación virtual difiere del aula convencional. No es tan directa y evidente. Implica para el profesorado conocer cómo se producen las interacciones grupales dentro del aula virtual, cuáles son sus evidencias de participación y confluencia en cada escenario, circunstancia y contexto.

Conocer la peculiaridad de los contextos virtuales de aprendizaje define y matiza algunos de los criterios y modelos presenciales que se puedan seguir a la hora de trabajar en grupos. Por ejemplo, el contacto entre participantes virtuales se hace en un tiempo más dilatado y extenso, las actividades necesitan más frecuencia de accesos y una constancia en el seguimiento. Así que el número mínimo de miembros de un grupo virtual no es aconsejable que sea de 4 (situación viable en presencial) sino 5 ó 6 puesto que aumentan las interacciones, disminuyen los vacíos y tiempos de ausencias. En su extremo, un número excesivo produciría una saturación en las comunicaciones y/

o en los debates e intervenciones (Silva, 2011).

Primero, el docente debe propiciar un contacto preliminar entre todas y todos los estudiantes en un módulo introductorio (2011), un periodo imprescindible para conocerse, hacer vida en un nuevo espacio de aula virtual y compartir las bases de los que va a ser un trabajo conjunto y en colaboración.

Informar, explicar y conformar contextos y relaciones para la formación de grupos heterogéneos de forma libre (se sugiere la diversidad disciplinas, ciudades y universidades distintas, como criterio que en todos existan miembros complementarios) es uno de los puntos fuertes del inicio de la asignatura. La no presencia hace necesario, mucho más que en el aula habitual, que el grupo entregue y elabore compromisos (Guitert, Romeu y Pérez-Mateo, 2007; Pérez, Subirà y Guitert, 2007) y normas mínimas de funcionamiento. Con esas normas compartidas cada miembro se responsabiliza a mantener un contacto ágil y continuado, avisar de las ausencias prolongadas, asumir roles para la organización y la ejecución de la tarea, cumplir fechas, intercambio de números de teléfono y/o correo ,... Con esto, un nombre de grupo y un logotipo elegido en consenso son las bases para una cohesión mínima para así comenzar el curso.

El grupo confluye en los espacios virtuales, participa y crea el ambiente de relación para poder acometer las actividades de aprendizaje de forma coparticipada. El compromiso de grupo es un nexo y vínculo de cada miembro con la asignatura, de garantizar la presencia

virtual entre compañeros y compañeras.

El comienzo de la asignatura es intensa para el docente: bienvenida, seguimiento constante de visitas y participaciones, recepción de mensajes de toda actividad, comprobación del proceso de formación de grupos, consultas y peticiones personales y grupales, creación de espacios privados de grupos constituidos,... Es el momento conocer su clase, de tomar el pulso a los estudiantes, saber los que acceden o no, participan o simplemente miran,... Un tiempo fundamental para que el profesor esté y se haga notar. Para consolidar el sentido de grupo clase y facilitar la formación de los grupos de trabajo.

Algunos aspectos del proceso de trabajo en grupos colaborativos son idénticos en aplicación para asignaturas presenciales (planificación, organización interna de grupo). Trabajar presencialmente en grupo (la conversación, el análisis y la reflexión cognitiva, llegar a acuerdos;..) es un acto natural, directo y fluido (Silva, 2011) en cuanto a comunicación, organización e intercambios entre miembros que se conocen. Incluso este proceso no excluye compartir en línea muchas herramientas que facilitan el trabajo común.

El tiempo y el esfuerzo, para el docente virtual que es quien ha de crear los escenarios de trabajo, está en la naturaleza peculiar de la participación e interacción en asincronía. En los entornos virtuales el acto de colaborar necesita adecuarse a su propio tiempo y espacio de interacción social. Los lugares para conversar, contrastar y acordar (sustentados por herramientas virtuales flexibles y maleables), se deben hacer familiares y cotidianos para construir conocimiento compar-

tido. La coincidencia y relación virtual, según ritmos personales, necesita de más tiempo para la confluencia no lineal: se diseminan las intervenciones a lo largo de los días, se alargan los procesos y las acciones conjuntas, se dilatan las decisiones.

La participación del docente y la colaboración de los y las estudiantes necesita de una cadencia temporal y virtual. Necesita el ajuste de los tiempos de acción personal –del pequeño grupo y los comunes del grupo aula– a los intervalos, el cronograma y la estructura global de la asignatura. Así como, un estilo particular para cada contexto, circunstancia o auditorio. No es lo mismo en envíos colectivos de bienvenida o consignas orientativas que en respuestas a consultas privadas y personales aunque se constata una secuencia y estructura narrativa constante para contextos con funciones determinadas (pongamos, por ejemplo, foros públicos informativos). En estas estructuras reiteradas de intervención docente coexisten de forma simultánea el desarrollo de presencia social y/o docente y/o cognitiva (Garrison y Anderson, 2005).

Los grupos virtuales se convierten en un gran eje vertebrador de acción, relación y de colaboración del aula. Es a través de ellos, de sus comunicaciones e interacciones cómo el docente toma el pulso al desarrollo de asignatura.

“Se trata, por ejemplo, de aumentar la frecuencia de los conflictos cognitivos; de fomentar las explicaciones elaboradas; de apoyar la creación, progreso de la comprensión mutua; de promover la toma de decisiones conjuntas sobre las alternativas y puntos de vista; de impulsar la coordinación de roles y el control mutuo del trabajo; o de asegurar la motivación necesaria para que los alumnos se impliquen en actuaciones realmente compartidas.” (Onrubia, Colomina y Engel, 2008, p.234)

Para Javier, el profesor, uno de sus principios pedagógicos es que el aprendizaje tenga al estudiante como protagonista en un proceso de participación y creación activa. Y además plantea que este aprendizaje debe ser con los demás, por tanto, colaborativo. Habla de que este tipo de aprendizaje desarrolla competencias transversales de gran valor para el desarrollo personal y profesional.

“Es un proceso activo, es decir, son protagonistas del proceso. Es un proceso colaborativo, es decir, de ayudarse entre todos y todas. Y es un proceso también práctico, es decir, está orientado a un objeto. Tienen una finalidad.” [17:57:48 de Entrev09_p9.wav]

El trabajo en grupo es uno de los pilares fundamentales, sino el fundamental, en el que se sustenta la asignatura y la metodología centrada en el trabajo colaborativo de sus miembros. Ya en la guía de la asignatura, abiertamen-

te se comunica a los participantes la necesidad de crear un clima de “comunidad de aprendizaje”:

“Es fundamental que el alumnado se vea directamente involucrado en los foros, sintiéndose cómodo tanto para plantear dudas, como para resolver las de sus compañeros/as. La cooperación y el aprendizaje autónomo son la base del buen funcionamiento de una “comunidad de aprendizaje” como la que se plantea en estos casos.” [Guía sobre la metodología de trabajo en la asignatura en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296>]

Esto implica para el docente dedicar tiempo a pensar, diseñar y habilitar entornos específicos donde los equipos de trabajo interaccionen y creen sus propia producciones. E igualmente, una vez iniciado la asignatura, observar y seguir la vida en el aula, alimentar la participación y velar por mantener la cohesión y sentido de pertenencia al grupo y grupo clase. El alumnado debe tomar conciencia de la presencia de profesor, de que está y se puede contar con él.

Los alumnos y las alumnas, evidentemente, parten de una experiencia personal, positiva o negativa, de lo que es trabajar en grupo. Normalmente vienen de grupos de trabajo centrados en el desarrollo de capacidades cognitivas donde, desde la metodología de grupo aplicada, no se tiene en consideración la importancia de la relaciones y vivencias interpersonales para su desarrollo. Simplemente se juntan estudiantes para que se ayuden entre sí (Johnson et al., 1999a, 1999b). Así entre ellos y ellas perciben el buen o mal trabajo de grupo desde la vivencia de la relación entre sus miembros y, por supuesto, del conocimiento mutuo. Y se aproximan al aula virtual con ideas previas propias de una relación personal directa.

Para una gran mayoría del alumnado trabajar virtualmente en equipo es nuevo e inusual y no se hacen idea de cómo se pueden acometer tareas conjuntamente a través del campus virtual. Mayoritariamente conciben que una asignatura en red es una relación individual profesor-estudiante y con el contenido, con los temas para estudiar.

III.3.2 Contexto, contacto y primeros espacios de interacción

En un aula presencial suele existir –se da por hecho– un conocimiento e historia vital del grupo clase que facilita al docente toda actividad, una mínima participación y/o el trabajo en grupo. Esto piensa el docente y así lo comunicó a los estudiantes en su justificación en la “Guía de del trabajo colaborativo de grupos”:

"La formación inicial de los grupos/equipos se realiza de forma más planificada y controlada que en un entorno presencial, puesto que al no conocerse los/las estudiantes personalmente, se hacen necesarias estrategias para que los mismos puedan formarse de manera personalizada y con cierto conocimiento previo entre los integrantes del grupo/equipo."[Guía sobre la metodología de trabajo en la asignatura en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296>]

Como ya hemos comentado, para el alumnado el trabajo en grupo en una asignatura virtual es algo novedoso. Normalmente se recibe con cierta incertidumbre, en especial, para quienes parten en lo presencial de experiencias negativas con este tipo de tareas compartidas y, para la gran mayoría, por su desconocimiento de cómo se puede trabajar en equipo en la no presencia.

Todo ello, hace que los estudiantes se acerquen al inicio de la asigna-

tura con cierta cautela ante el desarrollo metodológico del trabajo colaborativo en red.

“Al principio estaba sobre todo desconcertado sobre el tema, cómo iba a hacer una actividad grupal con gente que no conocía yo a nadie y que ninguno era de Málaga. Y, sobre todo, cómo iba a interactuar y romper el hielo. Pero ya una vez... Esa era la primera inquietud, que sabía que me iba a enfrentar al matricularme en una asignatura virtual y que tenía componente grupal. Y una vez eso, lo demás ha ido rodando...”. [45:50:84 de Entrev_Estud4.wav]

Para el profesorado supone la creación expresa de espacios y actividades destinadas a un contacto previo que garantice su buen funcionamiento. Es por ello que, desde el inicio en la presentación de la asignatura, todo está preparado para la interacción entre los participantes y que se puedan conocer entre ellos para así facilitar el que haya una cierta afinidad a la hora de formar los grupos de trabajo.

En el mensaje de presentación y bienvenida, enviado 10 días antes de la fecha oficial de comienzo, recomendó a los participantes la lectura y consulta, además de la documentación informativa sobre la asignatura (guía, cronograma, bibliografía, ayudas, encuestas,...), del apartado *Formación y organización de los equipos de trabajo* y la participación en los foros voluntarios *Nos presentamos* y como actividad iniciadora *Para ir haciendo boca...*

Constatamos que el alumnado no accedió al aula virtual hasta el día antes del comienzo previsto (17 de febrero de 2014) y como respuesta al envío del mensaje de bienvenida.

*Además, debéis prestar especial atención al apartado relativo a la **Formación y organización de los equipos de trabajo**. Echad un vistazo a todos los documentos que allí hay. [...] Para terminar, comentaros que vamos a comenzar con una serie de foros voluntarios con la finalidad de que nos conozcamos al comienzo de la misma, por lo que os animo a que participéis tanto como podáis en los foros: ¿Nos presentamos? y Para ir haciendo boca... [Comenzamos la asignatura "Principios de Cartografía" en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=6945>]*

“..una primera actividad que se plantea es el foro “¿Nos presentamos?”, donde cada estudiante puede hacer una breve presentación de sus datos personales, motivaciones y expectativas para desarrollar esta asignatura, formación y experiencia previas, etc. Esta actividad, junto con “Para ir haciendo boca...” fomenta el conocimiento mutuo y primeros debates entre los/las estudiantes, facilitando el proceso de selección de posibles compañeros/as de equipo de trabajo para esta asignatura. Se recomienda, en principio, que esta afinidad venga determinada por los contactos establecidos a través de las presentaciones y de la actividad “Para ir haciendo boca” y que se fomente la interdisciplinariedad (puesto que la multiplicidad de destrezas y puntos de vista entre los miembros de un mismo equipo es, sin duda alguna, una fuente de riqueza en el trabajo colaborativo). De cualquier modo, éstas son recomendaciones, pudiendo los alumnos y las alumnas agruparse como mejor estimen oportuno.” [Guía sobre la metodología de trabajo en la asignatura en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296>]

Estas dos actividades, *Nos presentamos* y *Para ir haciendo boca...*, eran totalmente voluntarias. Invitaban a darse a conocer, a la relación entre los nuevos compañeros y compañeras y a participar en una sencilla actividad que les permitiría también hacerse con el nuevo espacio aula. Un primer contacto

necesario para familiarizarse, conocerse, adquirir un cierto conocimiento, habilidad y manejo de los entornos y sus herramientas.

Estaban situadas en la parte inicial de la asignatura, bajo el foro de presentación y bienvenida, en la zona destinada a la información base de la asignatura. No vinculadas a apartados o temas más específicos del desarrollo de la asignatura.

“Que la primera semana, más que nada es también que ellos se conozcan. Les pido una primera tarea sencilla individual pero sobre todo les pido que ya empiecen a formar grupos. Tienen que formar grupos, elegir un nombre, elegir un.. elegir un logo y después también hacer unos acuerdos iniciales.” [1:30 de Entrev_p2.rtf]

“...una primera actividad que se plantea es el foro “¿Nos presentamos?”, donde cada estudiante puede hacer una breve presentación ... motivaciones y expectativas.... Esta actividad, junto con “Para ir haciendo boca...” fomenta el conocimiento mutuo y primeros debates entre los/las estudiantes, facilitando el proceso de selección de posibles compañeros/as de equipo de trabajo para esta asignatura.” [Guía sobre la metodología de trabajo en la asignatura en CVhttp://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296]

Una vez conocida la experiencia de cómo llevar grupos virtuales (ya pasadas las primeras semanas y realizadas las primeras actividades colaborativas de grupo), la mayoría de los estudiantes suelen hacer una valoración positiva y además reconocen que esta metodología lleva añadidas competencias propias de la colaboración (compromiso, cohesión, conocimiento compartido,...) que individualmente no se pueden adquirir.

"Es un poco novedosa, ¿no? Yo nunca había visto una asignatura de este tipo pero vista la experiencia de la asignatura; si te comunicas bien con tus compañeros y utilizas bien los medios de comunicación, liberas una gran carga de trabajo y, aparte que liberas una gran carga de trabajo, también te sientes un poco responsable y tiendes a leerte la información que tus compañeros han compartido contigo para ponerte de acuerdo, para poder hacer un trabajo con lo cual aprendes un poquitín más. Te implicas más en la asignatura." [01:39:68 de Entrev_Estud3.wav]

La importancia de una buena comunicación, la organización, el compartir la carga de trabajo y el compromiso los lleva a una mayor implicación con compañeros y compañeras y con la asignatura. Y, sin lugar a dudas, supone para todos los participantes, incluido y especialmente el docente, más constancia, más seguimiento, accesos y contactos. Asociar el ritmo personal de trabajo al de los demás y al cronograma de la asignatura. A diferencia con otras asignaturas virtuales, ésta que centra su metodología en el trabajo colaborativo en grupos requiere de todos y todas el estar más volcados en su desarrollo. Y para el profesor constituye estar pendiente de que este primer contacto se produzca sin contratiempos, con fluidez y naturalidad para así conseguir una mayor familiaridad con el entorno virtual y los procesos metodológicos propuestos.

III.3.3 Creación de grupos

A la vez que se conocían y se familiarizaban con el nuevo espacio, Javier habilitó, especialmente sólo para la primera semana, la sección *Formación y organización de los grupos/equipos de trabajo*. En ella, en el documento

“Guía sobre el trabajo colaborativo en equipos” (en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296>) expresó de forma explícita, con claridad, los criterios para la formación de grupos y cómo se trabajaría con cada actividad o tema, una vez constituidos. También con el *Foro de noticias y dudas "Formación y Organización de grupos/equipos de trabajo"* dotó a todos los estudiantes de un importante espacio donde hablar, comentar y acordar con quiénes formar grupo.

“Si os fijáis en el cronograma, la entrega de la información de los equipos de trabajo (pues esta asignatura está basada en gran medida en el trabajo colaborativo) es en la primera semana de comienzo de la asignatura. Por ello, os aconsejamos que utilicéis dichos foros para conocerlos y que así os sea más fácil conformar los grupos de trabajo siguiendo las instrucciones y tareas definidas en el apartado relativo a la Formación y organización de grupos en esa primera semana de la asignatura.” [en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=6945>]

Como criterios de formación se les explicó que los grupos debían tener un número de entre 5 y 7 miembros, con plena libertad para la elección de compañeros/as. Se resaltó la interdisciplinariedad con valor a la hora del trabajo colaborativo. Aunque estos criterios de heterogeneidad son propios del trabajo en grupo como contexto educativo (López Melero, 2013; Johnson y Johnson, 2002; Johnson et al., 1999a, 1999b), por tanto independiente de que sea presencial o no, en el ámbito virtual el número de miembros se hace necesario que sea algo mayor en número. Esto posibilita que aumenten los contactos y la confluencia interpersonal en el tiempo asíncrono.

Este *Foro de noticias y dudas "Formación y Organización de grupos/equipos de trabajo"* es el espacio del aula virtual más visitado (2522 visitas) de

toda la asignatura después del *foro privado de trabajo en grupo*, seguido por la actividad inicial *¿Nos presentamos?* con 44 mensajes enviados para darse a conocer y 1245 visitas. Estos encuentros para la organización de equipos se dieron mayoritariamente en febrero y marzo, especialmente durante las dos primeras semanas iniciales (coincidiendo con la formación de los grupos). La actividad mayoritaria fue su consulta (sólo lectura) ya que el número total de intervenciones directas (incluido profesores y estudiantes) fue de 163. Éstas consistieron en propuestas de criterios para la formación de grupos (afinidad, rama académica, universidad...), oferta de pertenencia, disponibilidad, búsqueda, información de grupos con vacantes, ... Las intervenciones directas del profesor fueron de 2, orientadas a animar para culminar el proceso de formación ya iniciadas. Para aquellas y aquellos que aún no habían dado señales (17 de 49 estudiantes) hizo un aporte más al foro con nuevas indicaciones para agilizar y facilitar la decisión. Los grupos debían estar finalizados antes de la tercera semana, con el comienzo del primer tema teórico en grupo del 3 de marzo.

No le convenía al docente iniciar el tema 2 con participantes sin grupo ya que era la primera propuesta de actividad grupal. Y en esta tercera semana aún había miembros sueltos. Él hizo un tanteo de los estudiantes que no habían accedido a la asignatura aún o no lo habían hecho con decisión y cuantos de éstos faltaban por agruparse. Los que no eran regulares entrando en la asignatura y cuando lo hacían eran meros espectadores. No interaccionaban. Este curso los estudiantes estaban tardando más que otros años en acceder y conformar grupos.

“Este año voy a hacer una cosa diferente, con respecto a esto, y es que ellos tienen que hacer grupos... Este año el proceso de hacer gru-

pos, ellos han estado más remolones. Quiere decir, ... eeeh...han tardado más, eeeh... me han enviado menos grupos hechos. Es decir, a estas alturas de la asignatura hay más gente suelta, sin grupos, que otros años. Entonces, yo les he enviado, entre comillas, un ultimátum. En el sentido de que... bueno les he dado la posibilidad [de forma grupo], [...] por medio de una "consulta" [herramienta de Campus Virtual] que es lo que hago siempre.” [09:03 de Entrev_p2.rtf]

El docente analiza la situación poniéndose en el lugar del estudiante. Se pregunta cómo puede estar viviendo esto de enfrenarse a un entorno virtual nuevo, cómo cree que debe actuar, cómo se enfrenta cada uno a eso de comunicarse en los espacios virtuales creados,... La presencia y participación activa difiere del aula convencional. No es tan directa y evidente. Implica para el profesorado conocer cómo se producen las interacciones dentro del aula virtual, cuáles son los rastros y evidencias que deja cada participante en cada escenario a lo largo de su participación virtual.

“Muchas veces, a ellos les da cosa: "o hablar, o tal, o decir...". Muchas veces, como hay tantas... tantos foros y tal, pues ellos se pierden. Les he puesto una "consulta" para formar tres grupos... Que no tienen ni que conocerse. Tienen que llegar y después..."yo me apunto a este grupo", ¿no? “Y fíjate. Mira ya hay una persona nueva que la tengo que incorporar al grupo.”” [09:03 de Entrev_p2.rtf]

Finalmente tomó la decisión de intentar conectar con ellos y ellas enviándoles un mensaje directo (hizo explícito los nombres y apellidos de los estudiantes implicados) con instrucciones específicas a través del foro de formación de grupos: nuevas fechas, con un nuevo espacio para apuntarse y facilitarles la creación de grupos, con un recordatorio sobre envío de acuerdos,...

Tesis doctoral - Ser docente virtual: Tiempo y presencia

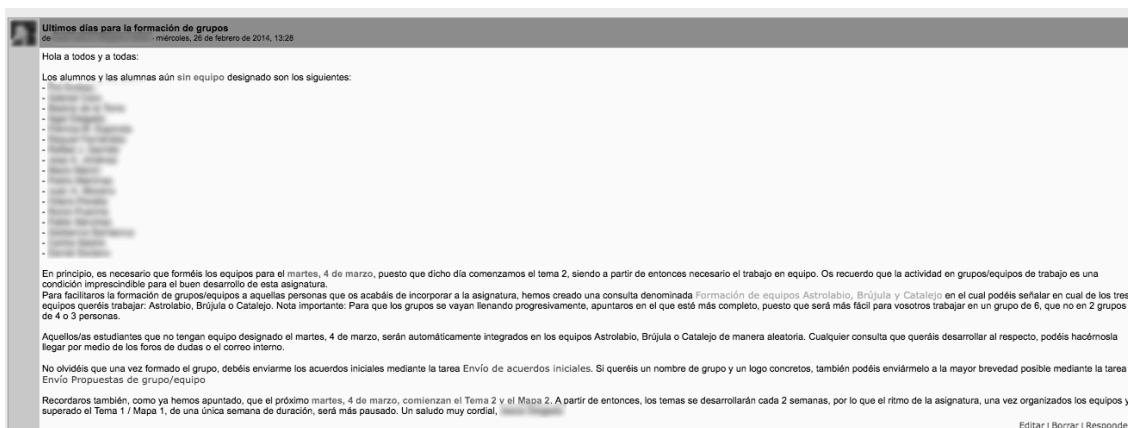


Ilustración 9: Últimos días para la formación de grupos (en [CVhttp://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7058](http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7058))

Con los estudiantes que sí respondieron a la propuesta se fueron consolidando los grupos finales. El docente concluye la constitución de un total de 8 grupos para la cuarta semana, ya comenzada la primera actividad grupal.

De estos 8 grupos, "Meridiano" lo creó a partir de esta convocatoria con el alumnado que se conectaba poco y "Mapamundi" con los que no accedieron a la asignatura o los que aparecieron puntualmente pero nunca más entraron. Este grupo lo forma el docente para tener a todos y a todas ubicados en grupos ya que gran parte de la actividad del aula se centra en ellos.

"...hay como dos subgrupos, uno pequeño que es los que nunca han aparecido, que ni siquiera han entrado en la asignatura virtual... [02:42-02:51 de Entrev_p3.wav]

"...y después hay una serie de alumnos que entraron a la asignatura al principio, vamos a decir la primera semana los primeros días, y después ya nunca más se supo de ellos." [03:39-03:55 de Entrev_p3.wav]





grupo	icono	nº miembros	universidad origen
Arquitortura		7	UMA (7)
Cartografía2		5	UGR (3 + 1 Erasmus en alemania), UHU (1)
CienciayTierra		6	UCO (6), UMA(1)
Emonti AC		7	UCO (3), UJA (2), UMA (2)
Equipo CUA		4	UAL (4)
Equipo CUA2		2	UAL (2) escindido de CUA
Meridiano		6	UAL (2), UGR (3), UCA (1) acceso puntual al inicio y abandono
Mapamundi		6	UAL (1) UGR (3) UJA (2) nunca accedieron 4 y 2 accesos puntuales al inicio

Tabla 6: Datos sobre los grupos de trabajo - UAL (Universidad de Almería), UCA (Universidad de Cádiz), UCO (Universidad de Córdoba), UGR (Universidad de Granada), UJA (Universidad de Jaén), UMA (Universidad de Málaga).

Según el cronograma siguiente sobre la actividad directa del docente en el aula virtual, podemos ver las tareas del profesor y los momentos de intensidad en días clave: inicio de la asignatura, comienzo del tema 1 y fechas de entrega de documentos. Por ejemplo, en los días 25 y 26 de febrero, la consulta sobre quiénes habían formado grupos y quiénes no marcó la agenda y toma de decisiones del profesor. Como se ha indicado anteriormente, termina escribiendo una intervención en el foro de formación de grupos dirigida al alumnado que no hace acto de presencia en estas semanas.

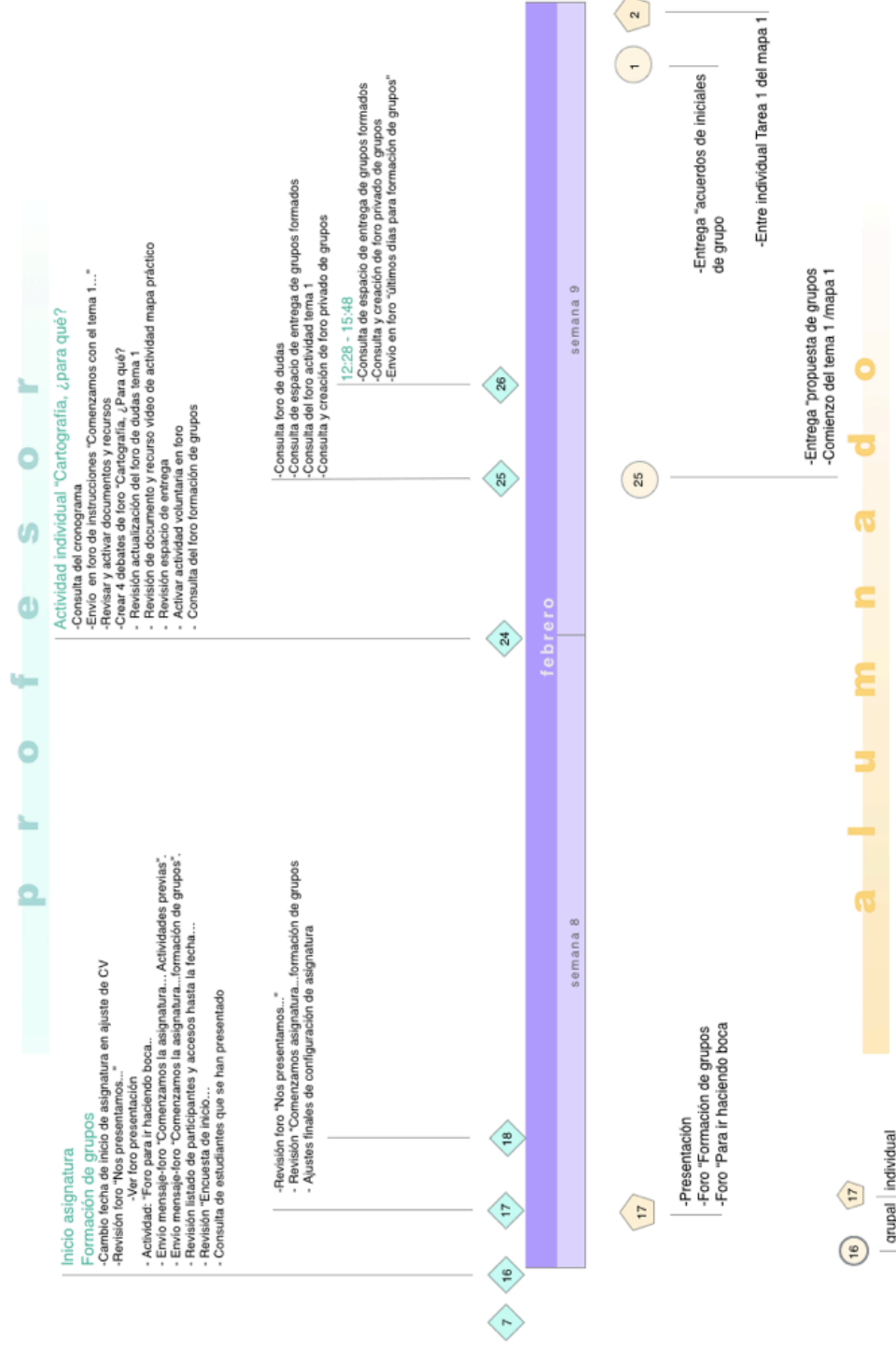


Gráfico 12: Actividad docente y tiempos en el aula virtual febrero 2014
 (elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)

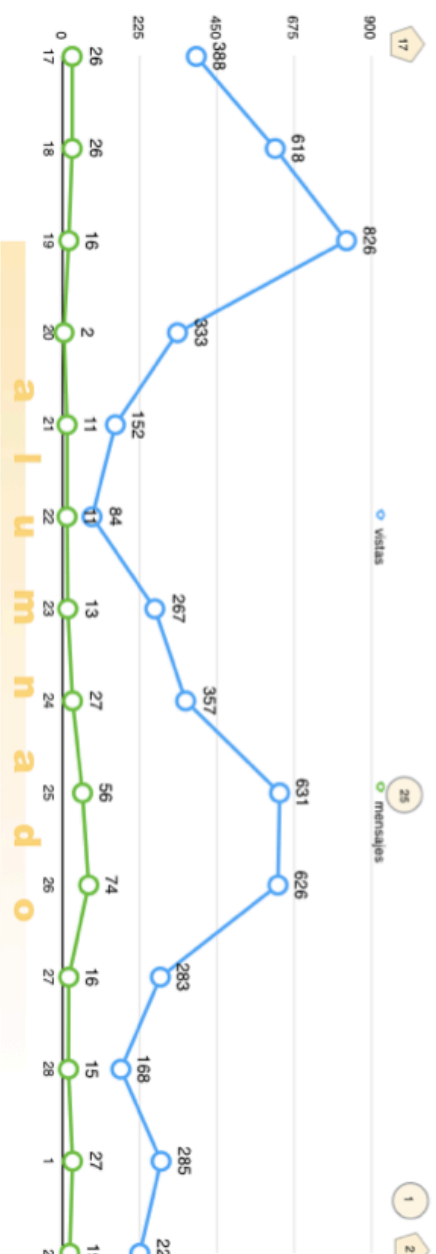
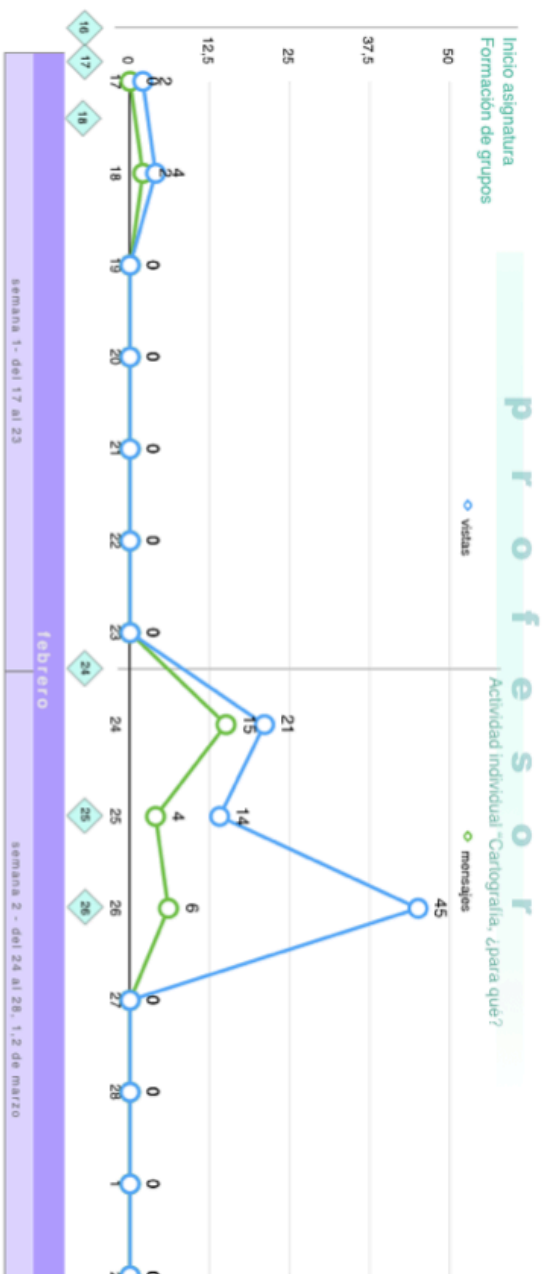


Gráfico 13: Actividad docente y tiempos en el aula virtual febrero 2014, vistas y mensajes (elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)

En esta gráfica se observa cómo la mayor dedicación del docente (en consultas/vistas hechas y mensajes enviados en el aula virtual, parte superior de la gráfica) coincide con la mayor actividad del alumnado (parte inferior de la gráfica). En el inicio de la asignatura (día 17), el efecto llamada de la convocatoria del docente es el desencadenante de la actividad mientras que la actividad en el comienzo de la semana del día 24 obedece al inicio del tema 1 y a la entrega de los grupos ya formados, los días 25 y 26.

Los picos de actividad del profesor, mayoritariamente de comunicación, muestran su presencia en el aula virtual en momentos puntuales, pero no debemos olvidar que éste hace una lectura constante, sin entrar en el aula virtual (recibe los correos en su ordenador), del elevadísimo número de intervenciones de los participantes durante estas semanas. Podemos ver que los estudiantes también hacen un mayor acto de presencia mediante la comunicación directa.

Constituidos los grupos, éstos hicieron entrega de su composición en un espacio determinado para ello y también los acuerdos iniciales, a *modo de guía o de reglamento para el buen funcionamiento interno del equipo*: frecuencia de conexión, intercambio de datos para comunicación ágil, participar y responder con rapidez en la contestación, acuerdos sobre las “desapariciones”, avisos de ausencias,....

“Acuerdos iniciales grupo Emonti AC

- Frecuencia de conexión de cada miembro del equipo a la asignatura virtual y rapidez con la que se contestarán los mensajes y requerimientos de los otros miembros del equipo.

Alumno	Frecuencia conexión	Rapidez respuesta
M. Carmen	Máximo 2 días	Máximo 2 días
Luis	Máximo 2 días	Máximo 2 días
María A	Entre 2 o 3 días	Entre 2 o 3 días
María B	Máximo 3 días	Máximo 3 días
Ramón	Máximo 2 días	Máximo 2 días
Rafael	Máximo 2 días	Máximo 2 días
José María	Máximo 2 días	Máximo 2 días

- Modo de actuación en el caso de “desapariciones” sin previo aviso por parte de algún miembro del equipo, de que incumpla sus responsabilidades de alguna forma o no desarrolle adecuadamente o abandone las tareas que le fueron asignadas.

Yo propongo que si alguien se ausenta durante la realización de una tarea sin previo aviso y no ha cumplido con su tarea de ese tema, primero se le informe a él mediante mensaje privado, si contesta y es la primera vez que ocurre pues que no pase nada, sería el primer aviso, pero si vuelve a repetirse pues entre todos nos encargaríamos del trabajo de esa persona e informaríamos a los profesores de que esa persona no ha hecho su parte de la tarea de ese tema.

- En el caso de que alguien tenga que ausentarse durante más de 3 o 4 días, será preciso que lo avise en el foro privado.

- Actitudes fundamentales que el equipo considere han de regir el comportamiento de los miembros del mismo a lo largo del proceso de trabajo colaborativo en aras de un buen funcionamiento.

Contestar siempre a los mensajes de los compañeros en el foro.

Informar de cómo de avanzada lleva cada uno su parte de la tarea.

Que el coordinador general de cada tema sea de verdad rotativo, es decir, que no haya siempre una o dos personas que sean las que organizan.

Que el coordinador de informe también sea rotativo, que cada semana se encargue uno de unir todas las partes y subirlas.” [en Acuerdos_Iniciales_EMONTI_AC.docx de CV<http://cav.cv.uma.es/mod/assignment/submissions.php?id=11300>]

Es una asignatura que, a diferencia del encuentro puntual en un aula física habitual, demanda a todos frecuencia y asiduidad con posibilidad de hacerlo a cualquier hora y a lo largo del tiempo.

“Hombre es una asignatura que les exige y que les exige una constancia.” [10:10:69 de Entrev09_p13.wav]

“De hecho en los acuerdos iniciales de ellos es lo que a ellos se les pedía, ¿no?. Que hicieran un acuerdo inicial y que se exigieran unos a otros en el grupo pues una conectividad, ¿no?” [10:44:16 de Entrev09_p13.wav]

Tal como indican sus palabras, en el periodo de conformación del grupo, aparte de establecer un vínculo inicial, se busca acuerdos de consenso (Guitert et al., 2007; Pérez, Subirà y Guitert, 2007) que establezcan lazos más fuertes y duraderos. Es una forma de concretar y hacer explícitos los compromisos de grupo y también de garantizar virtualmente la confluencia temporal y presencial entre los miembros del grupo y el ritmo de la clase. Todo ello buscando el aumento de la cohesión y el sentido de unidad del grupo y el aula.

También se les exigió un nombre y logotipo distintivo del equipo. Éste aparecería en el aula virtual siempre asociado a sus participantes en todas sus

intervenciones o en aquellas actividades sociales de la asignatura, permitiendo identificar rápidamente la pertenencia al grupo y creando un sentido de identidad grupal.

Una vez conformado y notificada la existencia del grupo, inmediatamente el profesor activó el *foro privado* donde dispusieron de su espacio de trabajo para toda la asignatura. Este foro fue el punto de encuentro y lugar de reuniones entre sus miembros a la que sólo tenían acceso los componentes de equipo y el profesorado. A este espacio grupal el docente le hacía un seguimiento –recibía copia de cada intervención en su correo personal– de tal manera que obtuvo la información del día a día sobre la vida del grupo. Podemos consultar su importancia en el apartado de este informe de tesis sobre *La comunicación mediada virtual: una necesidad*.

Durante este último curso, al parecer, la formación de grupos tardó más que años y el alumnado dispuso de una semana más, durante el desarrollo del primer tema para consolidar la confección definitiva de los grupos.

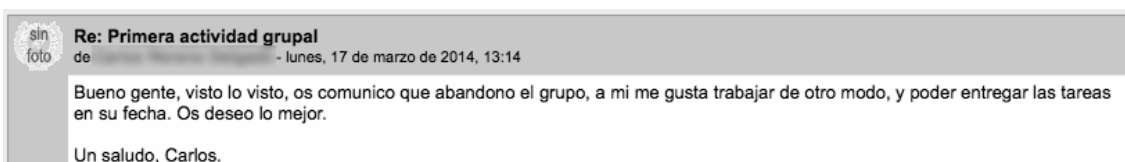


Ilustración 10: Aporte de Estud14 en el foro privado de grupo informando de su salida del grupo (en Primera actividad grupal_grCUA de CV <http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7085>)

En este periodo el profesor, además de lanzar actividades y abrir espacios de interacción, hizo un seguimiento constante de la vida en el aula virtual, del inicio de la asignatura y del proceso de agrupación. No se conformó con recibir los mensajes en su correo de las intervenciones en foros, sino que realizó consultas directas en el aula virtual de la participación, estuvo pendiente de

quiénes accedieron y quiénes no, consultó las conversaciones sobre formación de grupos, recordó fechas de entrega de la formación de los grupos, miró las entregas de grupos que se habían realizado y qué acuerdos fueron enviados, informó a cada equipo de sus espacios privados de trabajo, formó grupos con los que no accedieron nunca o accedieron una vez o dos pero se habían ausentado un largo periodo,...

En definitiva, acciones que en un proceso de clase convencional se da en un tiempo y espacio físico acotado. Javier con su práctica virtual docente los dota de significado a través de:

- Habitar el aula: presentación y bienvenida, informar e indicar, seguimiento y acompañamiento, cultivar la relación social, llamadas de atención, recordar, atender consultas, habilitar espacios virtuales se necesidades, ...
- Dar a conocer el entorno, ocuparlo, familiarizarse y moverse por él;
- Abrir y facilitar la comunicación mediante distintos canales, según destinatarios, contextos y funciones.
- Establecer un primer contacto social entre todos y todas las participantes.
- Establecer el procedimiento, orientar y formar grupos, asignarles espacios de comunicación y para el intercambio.
- Participa y deja constancia de su estilo de intervención compartida a través de una actividad en línea; modelo de las que se van a encontrar a lo largo de la asignatura.

A lo largo del día, mientras está atendiendo sus otras actividades docentes, en cualquier momento es cuando realiza toda esta actividad de seguimiento, no tiene un horario establecido o asignado en su jornada.

III.3.4 El proceso de trabajo en grupo

El grado en las relaciones personales y grupales es dispar, depende del conocimiento mutuo, el compromiso y la cohesión. Igualmente pasa con el nivel de aprendizaje e intensidad en la adquisición de los conocimientos compartidos. La calidad de la interacción no surge de forma espontánea y natural por el simple hecho de pertenecer a un grupo. Lipponen (citado en Silva, 2011, p. 36) lo expresa en estos términos:

“...la participación activa y amplia así como las interacciones de alta calidad en los ambientes colaborativos virtuales no se logran de forma automática, encontrándose con barreras como el bajo nivel de participación y discusiones poco sostenidas y divergentes.”

El trabajo en grupo, tanto presencial como virtual, participa de los mismo situaciones problemáticas como son las que provienen de la falta de compromiso y de corresponsabilidad. La mera agrupación no garantiza la colaboración (Fernández Sánchez y Valverde Berrocoso, 2014) de ahí la importancia de la intervención docente. La distancia de un aula virtual aumenta cualitativamente la brecha de la falta de comunicación mermando las mínimas bases de un verdadero aprendizaje cooperado

“En el mismo grupo de trabajo eran compañeras más de clase, entonces era más fácil. Pero aún así, teníamos dentro de mi grupo uno de Málaga. La verdad es que, cuando llega un momento en el que no

puedes o sea esa persona no se conecta al... al aula virtual, no hay manera de dar con esa persona y con esta gente... con los de mi propia facultad pasaba los mismo. [...] Por eso, a mí el trabajo en grupo me parece bien pero me parece una cosa complicada. Se deberían facilitar muchos más datos que no se facilitan. [...] Muchas veces tienes que hacer el trabajo de uno que no lo ha hecho o que no lo ha entregado en su momento o cosas así. Y el agobio de grupo porque tienes que depender de otros y demás... Yo sé que en una asignatura, (o sea en una asignatura que es personal que tú veas a las personas todos los días es más fácil) [...] o sea una asignatura virtual es bastante más complicado, especialmente si tienes personas que son de otras facultades y que no tienes posibilidades de tener otra información sobre ellos. Tienes que depender del aula virtual. [05:20:22 de Entrev_Estud6.wav]

Para paliar las situaciones adversas propias de la interacción social interna de los miembros de los grupos, el docente define con la mayor nitidez posible el la planificación y el procedimiento del trabajo de grupo. Es importante establecer un procedimiento de acuerdos y organización de los grupos de trabajo virtual (Guitert et al., 2007; Pérez, Subirà y Guitert, 2007). Él siempre entiende que todo lo que esté perfectamente informado y documentado evita la incertidumbre y facilita un buen inicio y funcionamiento.

Si analizamos la planificación interna de los grupos propuesta por el profesor, éstos se organizarían para trabajar las diferentes actividades de cada tema teniendo en cuenta varias fases. Con ellas cubrirían la planificación previa del trabajo, la ejecución en sí y la conclusión del trabajo. De *La guía sobre el trabajo colaborativo en equipos* (p. 1-4) podemos sintetizar estas fases:

- *Inicio del trabajo*: La *distribución del trabajo y de las responsabilidades*: asignación de tareas propias del tema y la *gestión del pro-*

ceso en su elaboración (roles y funciones, el/la coordinador/a del trabajo es fundamental). Y la *planificación y temporalización*: tareas principales, tiempo de ejecución (inicio y finalización), responsabilidades, recursos necesarios,...

- *Desarrollo del trabajo*: intercambio de información, facilitar la comunicación, tomar decisiones, cumplimiento del compromiso de grupo sobre seguimiento del trabajo,...
- *Conclusión del trabajo*: Aparte de la entrega del producto elaborado, el envío del informe de *planificación grupal final* que recogerá *la evaluación del proceso de trabajo* con observaciones y recomendaciones de mejora.

Así que, centrados en el trabajo y en las actividades por temas, el grupo debía gestionar cada tarea y asumir los compromisos acordados para su ejecución. Esto supone planificar procesos, tiempos y recursos.

Tesis doctoral - Ser docente virtual: Tiempo y presencia

ACTIVIDAD	FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACIÓN	RESPONSABLE(S)	HERRAMIENTAS
Coordinador general: Teresa María Martí Coordinador de informe: Pablo José Florido Navajo				
Actividad del Tema 2				
Tarea 2A - Planificación del grupo inicial	Lunes, 3 de marzo	Jueves, 6 de marzo	Todos	Foro privado
Presentar las propuestas de cada miembro del equipo para la tarea 2C y debatirlas	Viernes, 7 de marzo	Lunes, 10 de marzo	Todos	Foro privado
Presentar los distintos informes (3) del equipo para la tarea 2C y debatirlas		Viernes, 14 de marzo	Todos	Foro privado y wiki
Hacer la portada, el índice y la introducción del documento final		Viernes, 14 de marzo	Todos	Foro privado
Integrar las propuestas acordadas en un solo documento		Viernes, 14 de marzo	Coordinador de informe	Foro privado
Realizar un informe comparativo de los 3 documentos		Sábado, 15 de Marzo	Coordinador de informe	Foro privado
Revisión final del documento unificado	Sábado, 15 de marzo	Lunes, 17 de marzo	Todos	Foro privado
Envío de la versión definitiva de la actividad		Lunes, 17 de marzo	Coordinador de informe	Tarea 2C de la página web

Tabla 7: Planificación inicial del grupo Arquitectura-2 tarea 2A (en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/assignment/submissions.php?id=11322>)

En los grupos está el peso central del aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los ocho temas de la asignatura y, aunque el otro 50% es la parte práctica individual de elaboración de mapas, el alumnado ha de dedicar una parte muy importante de su carga temporal a la organización y gestión del trabajo en equipo.

La gestión y organización de grupo, sus acuerdos, no eran evaluados. Tenían como fin establecer las bases de cómo el grupo y cada miembro asumen la participación y sus compromisos. El alumnado viene con su propia experiencia de cómo trabajar de forma colaborada y el profesorado pone a disposición de los equipos la elaboración conjunta de documentos destinados a

la planificación y coordinación del trabajo.

“Lo de la planificación no tenía ... o sea una calificación. Pero era, más que nada especialmente a las personas que estaban poco duchos en lo que es trabajo en equipo y, encima, en trabajo en equipo virtual,... [...] Estaba orientado a que ellos aprendieran a organizarse de ante mano.” [00:10:45 de Entrev_p1.txt]

Se dotó, por tanto, a los grupos de un procedimiento y normas de relación entre participantes. Estas normas eran las necesarias para trabajar con cada tema teórico y también las básicas e imprescindibles para disipar la distancia virtual, la falta de coincidencia temporal y espacial. Con ellas permitieron asegurar la regularidad de los contactos y el cumplimiento de los acuerdos de grupo.

La organización interna del grupo, los acuerdos y compromisos de los integrantes son una parte necesaria de la metodología. El grupo confluye en los espacios virtuales, participa y crea el ambiente de relación para poder realizar las actividades de aprendizaje y cómo proceder con cada tema. El compromiso de grupo es un nexo y vínculo de cada miembro con la asignatura, de garantizar la presencia virtual entre compañeros y compañeras.

“Una planificación inicial que me tenían que entregar a los dos o tres días de empezar el tema. En el cual ellos decían... "vamos a hacer el trabajo así, tal y cual...", siguiendo un esquema que yo les planteaba. La B, que era la entrega del trabajo en sí, al final de esas 2 semanas que duraba el módulo. Y la C, que era la planificación final. Que era simplemente que si en la planificación inicial habían hecho algún cambio pues que lo reflejaran ahí. Lo de la planificación no tenía ... o sea una calificación.” [00:10:40 de Entrev_p1.txt]

La planificación de grupo es una parte importante en el proceso de trabajo del mismo. Ésta acompaña el tiempo entre participantes y el calendario propio de la asignatura. Permite la sincronización con la planificación y cronograma global de la asignatura. En los planes de grupo hay cabida para la flexibilidad pero el cronograma marca el ritmo global del proceso de todos los participantes.

El docente sigue y conoce la organización de los grupos aunque reconoce que, ya cogido el ritmo de trabajo, miraba poco los planes de acción de cada grupo. Bastaba con una mirada y comprobación de que existía actividad (por la recepción de mensajes) en el *foro privado de los grupos* y que se cumplían sus entregas de planificación antes y al finalizar cada tema. Le preocupaba el que existiera un cierto equilibrio entre la vida de los grupos y el que éstos se acogieran a la planificación general establecida para todo el aula.

Los equipos evidenciaron a través de su contacto diario y en sus intervenciones, la sinergia y desajustes propios de la interacción de sus participantes. Una coordinadora de grupo así lo refleja:

“ ...,pero al tener una asignatura virtual, un trabajo en grupo, poner a la gente virtualmente de acuerdo y que cada día tengan las cosas hechas para poder ... pues digamos hacer las conclusiones y el redactar final. Cuando tú eres coordinadora de ese trabajo cuesta. Cuesta mucho porque tienes que llevar mucha gente para lante, cada uno con sus asignaturas, con sus prioridades,... Y ha costado un poco”[2:10 de Entrev_Estud1.txt]

La mayor relación entre los miembros está en poner las bases para su planificación a la hora afrontar la actividad. Normalmente existe un reparto de

los apartados posibles del trabajo final de grupo según habilidades y preferencias. Algunos estudiantes hablan de la dificultad que supone el trabajo real de grupo más allá del organizativo, achacándolo a la propia naturaleza de la relación en línea de los cursos virtuales.

“Sí, porque trabajar en grupo es más difícil cuando es una asignatura on line, porque tú no ves con quién estás trabajando, no sabes lo que está haciendo, no sabes cómo lo está haciendo, en qué profundidad, en qué grado. [...] Es tedioso.” [03:40:31 de Entrev_Estud5.wav]

Gracias al continuado acompañamiento de la vida de la signatura, el profesor es sabedor de la mayor o menor cohesión de los grupos a la hora de trabajar.

“Hay grupos que funcionan mucho mejor que otros. Se ven grupos que están mucho más en piña y sí que iban muy, muy, [...], muy eficaces y otros que iban a lo mejor más despedigados, más en plan cada uno hace sus historias por su cuenta y después te lo dan todo, una cosa detrás de otras casi sin interrelacionar, ¿no?” [12:11:99 de Entrev09_p14.wav]

De la actividad individual y práctica, siendo más personal y no habiendo contactos frecuentes en su proceso de elaboración, Javier tiene sólo constancia en los momentos de entrega o consultas solicitando aclaraciones puntuales. Supone un seguimiento con contactos situados en los intervalos del inicio y final de la tarea propuesta.

III.3.5 Organización y acompañamiento de la vida social del grupo

Como estamos viendo los grupos se convierten en un gran eje vertebrador de relación y de colaboración. Es a través de ellos, de sus comunicaciones e interacciones cómo el docente le toma el pulso al desarrollo de asignatura.

El alumnado habla de forma positiva del carácter más personal de esta asignatura, comparado con otras virtuales que cursan, gracias al contacto social constante y necesario entre los compañeros y compañeras de grupo implementado por su metodología y diseño .

“Esta es mucho más personal. Es más de comunicación porque con eso de los trabajos en grupo, digamos que se necesita una comunicación más fluida entre todas. Entonces yo, por ejemplo, he estado mucho más volcada en esta asignatura que en Astronomía y...[...] Precisamente por ser una asignatura [...] que usa trabajos en grupo.”
[19:26:62 de Entrev_stud6.wav]

El profesor observa, toma evidencias y se hace consciente de esta realidad grupal. Piensa y actúa o no según criterios adquiridos a lo largo de su práctica y de su metodología. Pero Javier no ha intervenido de forma directa en las relaciones internas de los miembros de grupo y tampoco ha valorado el desarrollo de competencias transversales venidas de la colaboración. Él considera que habría necesitado un mayor tiempo y un diseño de estrategias y herramientas para poder hacer estas evaluaciones. Ha atendido cualquier demanda de carácter social que se le haya hecho y a decidido en la medida en que podía intervenir en el proceso de participación y producción cognitiva sobre las tareas propuestas. Algunos estudiantes, a veces, han echado de me-

nos una mayor implicación del docente en estos desajustes y conflictos más personales del grupo.

Su esfuerzo ha estado en generar los contextos y procesos del ambiente virtual y colaborativo que facilite la sinergia interna del grupo con el fin de favorecer el aprendizaje: escenarios de interacción, el diseño de las actividades para el trabajo grupal, la habilitación de los lugares para la comunicación y una metodología de trabajo interno del grupo (donde establezcan acuerdos de funcionamiento grupal y se pacte una organización interna y básica de responsabilidades de cómo abordar las actividades y tareas conjuntas). Los espacios virtuales de aprendizaje son sustancialmente diferentes si están o no pensados para el aprendizaje colaborativo. Los ámbitos de actuación y práctica docente se orientan peculiarmente a este cometido pues supone: dedicación a la dotación de ambientes compartidos; seguimiento, acompañamiento y atención continuada con el fin de estar y mantener una relación social y didáctica y cognitiva (Garrison y Anderson, 2005) con el grupo de trabajo y el grupo clase.

El foro privado de los grupos se convierte en el gran espacio de cada grupo. Ellos lo organizan según su propio ritmo y proceso. El docente los sigue a través los mensajes que recibe de sus intervenciones. Este foro es reflejo de acuerdos, trabajos y conversaciones entre sus miembros. Para ellos ha sido el referente espacial y de proceso fundamental del aula virtual. Especialmente para los grupos que sí han hecho uso del mismo pues se dio libertad para la coordinación de grupo con herramientas y espacios externos a Campus Virtual.

“Se ve plasmado [mirando todo lo escrito en el foro privado de grupo] el trabajo de todo un cuatrimestre. Sobre todo lo que se ha tratado principalmente [...] a la hora de asignación, distribución y a la hora ya de comprobación. De aprobación, por parte de los demás integrantes del grupo, de si la parte está realizada correctamente. Y eso ha sido. Y de comentar los problemas.” [14:05:41 de Entrev_Estud4.wav]

El clima social de los grupos ha sido tan variado como personas distintas y variadas lo conforman. De los 6 grupo activos (recordamos que 2 de los 8 estaban formados por estudiantes matriculados con apariciones discontinuas o no seguidores de la asignatura), 4 usaron este foro grupal. Todos con un uso organizativo. Dos de ellos además con un carácter más de debate y diálogo y otros dos de simple gestión e intercambio de ficheros. Esto nos puede dar idea de los diferentes significados y tipos de aportes que, desde los primeros acuerdos, el profesor tuvo que seguir con cierta cercanía. Podemos consultar el apartado de la comunicación mediada de esta investigación para conocer más de este canal de comunicación.

Pero también, la realidad es que el docente ha tenido que atender peticiones privadas y personales, vinculadas a situaciones de desacuerdos y rupturas grupales. A lo largo de la asignatura algunos grupos cambiaron. Normalmente si había algún conflicto (ausencias, malentendidos personales, ...), el grupo o algún miembro notificaba su deseo de cambiar y se ponía en contacto con el profesor para ello. Éste normalmente permitió los cambios de grupos siempre y cuando lo hablaran y comunicaran entre sus miembros. En este aspecto la decisión del docente era facilitarlo y evitar que un mal funcionamiento continuado influyese negativamente en el desarrollo normal de la asignatura.

lunes, 17 de marzo de 2014

Estud14 [00:00]: Buenas noches [nombre del profesor]! Le escribo (sé que es tarde) para comentale que mi compañero Carlos, del grupo de Almería le pidió el salirse del grupo y formar otro aparte conmigo (también soy del mismo grupo que era él) y yo también estoy interesado en estar con él, me parece buena idea. [Mensaje privado de Estud14 enviado al profesor en CV http://cav.cv.uma.es/blocks/email_list/email/index.php?id=116]

Permitió trabajar individualmente antes que un grupo siguiese con problemas irresolubles. Así que solía oír al grupo y no forzar la situación, simplemente admitir los cambios y sugerencias propuestos.

Estas incidencias eran atendidas por el docente normalmente a través de mensajes o correos privados no por foros públicos de aula o grupo. Respondía todas las incidencias y cuantos antes a través también de canales privados, siempre con el máximo respeto, flexible y abierto a soluciones; buscando un buen ambiente y clima en las relaciones y para el trabajo. Podemos consultar el apartado de este informe donde abordamos la importancia de la comunicación para la vida del aula.

El profesor tiene un contacto amplio tanto personal como con el grupo. Una parte importante de las incidencias internas acaecidas en el grupo sucedieron especialmente durante el proceso de formación, altas y bajas de sus miembros.

En las tres primeras semanas son 6 estudiantes los que envía 15 mensajes privados al profesorado a través de Campus Virtual. De estas misivas, 9 son relativas a contactos para formación de grupos o grupos ya iniciados que en la cuarta semana (es la primera vez que la ruptura se produce tan pronto)

dos de sus miembros deciden escindirse y formar ellos solos uno (el grupo CUA2). Argumentan al docente que el resto de compañeros y compañeras no aparecen regularmente.

Ya en mayo y a falta de un mes para finalizar, uno de los dos de este nuevo grupo notificó (también de forma privada) que su compañero no daba señales y que él seguiría el trabajo solo. El docente lo animó, aunque fuera solo, a seguir adelante.

Su intervención con las personas o los grupos ha sido de mediador de conflictos nacidos de la relación y de las estrategias compartidas sobre trabajos. A veces estas situaciones han surgido de no dominar un modelo de comunicación asíncrono que exige claves y códigos propios aportando distancia a la relación social del grupo. Hubo algún caso de mal entendidos en la comunicación. Javier, el profesor, reconoció que el malentendido es de una sutileza que le lleva a explicarle a persona implicada lo difícil que es la comunicación cuando no hay una relación no verbal que nos haga entender mejor los contextos de nuestras palabras escritas.

Casos como estos muestran el grado de implicación personal del docente con las relaciones vividas en los debates públicos de la clase y en los grupos. Y la necesaria dedicación en buscar, leer y comprender el contexto (de la situación social, de los espacios o espacios y del los momento virtuales) de la incidencia para así poder atenderla.

En todos ellos, si nos fijamos en el estilo y la atención del docente a la hora de contestar las peticiones y consultas personales, debemos catalogar el trato dado a la persona de muy respetuoso. Se atiende y contesta al motivo de

la consulta sin dar largas y con alto compromiso por su parte. Crea así calidez y sensación de pertenencia a un colectivo. Es un acto de estar presente e implicado con cada persona. El alumnado valora positivamente este trato.

El profesor expresó su preocupación por el aumento paulatino de los conflictos internos de grupo. Deja ver cómo este tema cada vez lo ocupa más y, a su vez, le hace pensar sobre cómo abordar ciertos conflictos surgidos.

“Me da la sensación como que hay más problema con el tema del trabajo de grupos. Que en un principio (años de comienzo) había menos problemas o los grupos se establecían mejor y cada año pues tienen más problemas, cambian más de grupo, tienen sus rencillas, sus cosas...”[1:10-1:30 de Entrev_p5.wav]

III.3.6 Docente, presencia social y grupos

Como hemos podido comprobar en el anterior apartado, la metodología de trabajos por grupos virtuales y sus espacios de colaboración los establece de forma intencional el docente; interviene creando el contexto y el protocolo de presencia y acción de los miembros del grupo de los diferentes ámbitos del entorno virtual de aprendizaje:

- crea en el aula espacios virtuales de mediación y colaboración;
- diseña situaciones previas pensadas para que se conozcan los participantes y se desenvuelvan en el entorno;
- habilita espacios, procedimientos y tiempos para la conformación e interacción de grupos colaborativos;

- establece la acción mediante la propuesta de e-actividades (ver el capítulo *La e-actividad, un tiempo, un espacio*).

Desde todos estos ámbitos, el profesor, con su impronta personal y modos de entender la recreación de estos espacios, da acceso a la información y establece los procedimientos de acción, define un modo peculiar de interacción entre todos y todas las participantes. Esto les permite, a cada estudiante, a cada grupo y al propio docente, ir creando un estilo peculiar de *interacción social* de la clase.

Javier no sólo crea el armazón de las estructuras de interacción y participación sino que también interviene desde el inicio de la asignatura. Durante las situaciones previas de las primeras semanas, se evidencian en su actuación docente variados niveles de presencia. Éstos se muestran de forma simultánea y según el contexto, circunstancia o el auditorio. No es lo mismo en envíos colectivos de bienvenida o consignas orientativas que en respuestas a consultas privadas y personales.

El docente en los foros organizativos de esta primera fase (*Novedades y anuncios, Foro de noticias y dudas "Formación y Organización de grupos/equipos de trabajo"* y *Foros PRIVADOS para el trabajo colaborativo en GRUPOS/EQUIPOS*) participa con un tono muy marcado y centrado tanto en su presencial social como su presencia didáctica (2005) más orientadas a la organización.

Si analizamos las intervenciones del docente en estos foros públicos del aula en cada intervención repite como estilo una secuencia donde coexisten momentos caracterizados por el cultivo de las dimensiones o categorías

sobre relación social (afectiva, cohesión) y sobre la organización didáctica (orientación, planificación) (Fernández Sánchez y Valverde Berrocoso, 2014; Marcelo García y Perera Rodríguez, 2007). En cuanto al primero ámbito, la presencia social, podemos observar un ejemplo (ilustración 11, color amarillo) con la siguiente secuencia de hitos que de forma habitual, con matices y variantes según momento y situación, proyecta en sus comunicados:

- Un saludo inicial coloquial y directo (2ª persona del plural) con atención a la no discriminación por género. Lo acompaña de una referencia adverbial aludiendo a continuidad en el contacto temporal (“nuevamente”).
- Hace referencia, a modo de sugerencia y consejo entre consignas, el que se hagan aportes que ayuden a las demás personas y grupos para que sean sabedores de la situación o información particular de cada cual.
- Alude, también mezclado con la información, a otros hilos o situaciones en los debates abiertos. Con ello establece relaciones de significados y también es una forma de mantener la comunicación abierta.
- Una cálida despedida que incluye gratitud por la colaboración, saludo y un deseo. Firma con su nombre.

En esta relación social el docente suele mostrar cercanía y trato directo buscando la familiaridad. También hace referencia clara a una continuidad y contacto temporal en sus intervenciones e igualmente deja claro que es conocedor de otros debates de otros grupos o personas (cita o alude) que se estén produciendo simultáneamente dando la sensación de una comunicación abier-

ta y constante, de estar ahí.

Y el segundo aspecto, la presencia docente-didáctica (ilustración 11, color verde), orientada a la organización y al procedimiento está construido con:

- Información o solicitud, explicación del sentido de lo solicitado y a quienes, grupos o personas, va dirigido.
- Marca las pautas a seguir para su ejecución tanto de contenido como formal.
- Resultados que se espera.
- Si en el mismo mensaje existen varias propuestas organizativas las secuencia sin mezclar. Siempre: da la información y el por qué. También indica el procedimiento. Todo ello mezclado, como se ha dicho, con sugerencias.

Vemos que en los inicios de la asignatura el docente cuida formas orientadas a la coordinación, la organización y a facilitar los acuerdos y el consenso de grupos, personas y del grupo clase.

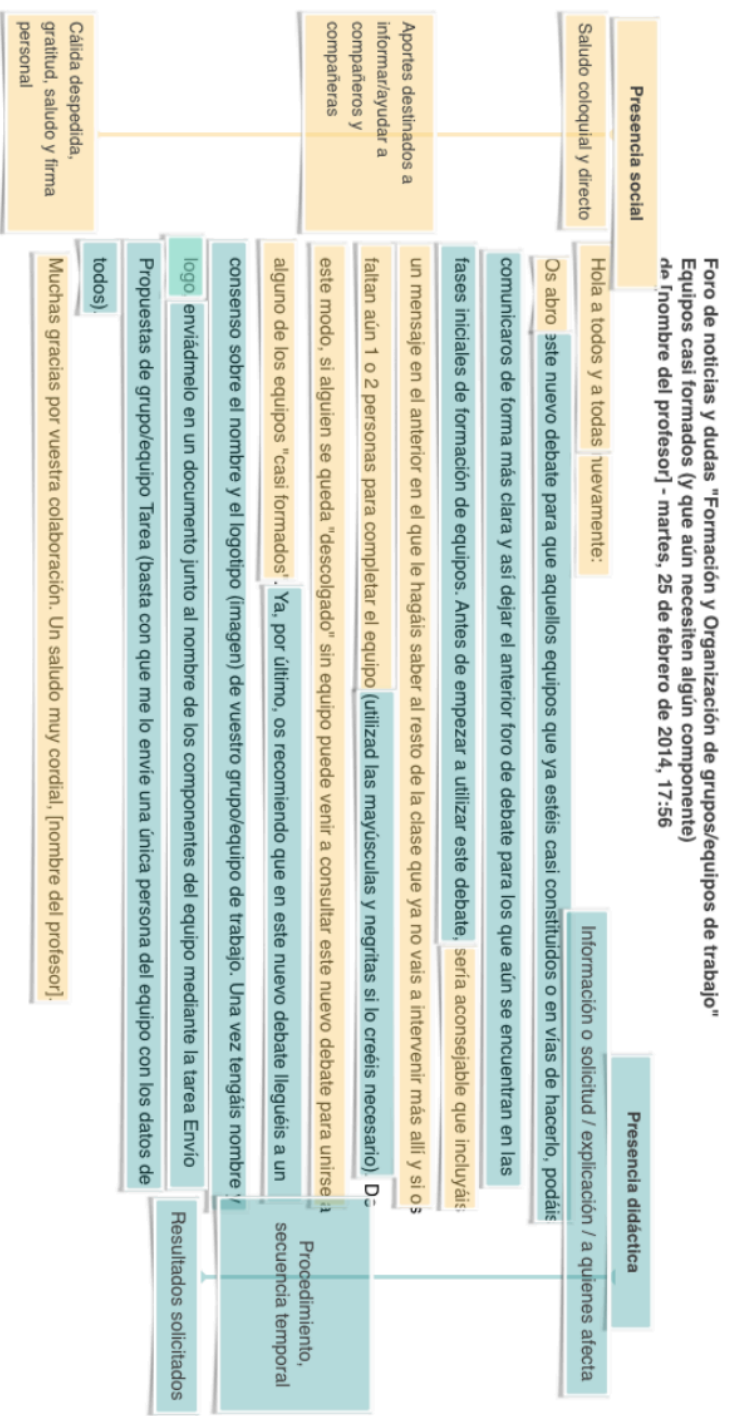


Ilustración 11: Ejemplo de análisis de la presencia social y didáctica según esquema de indicadores en un mensaje del profesor de un foro de formación de grupos (en [CV/http://cav.cv.unma.es/mod/forum/discuss.php?d=7046](http://cav.cv.unma.es/mod/forum/discuss.php?d=7046)).

En el comienzo de la asignatura cuida también atender con rapidez y de forma muy personal las interrelaciones sociales relacionadas con las consultas privadas destinadas al profesor. Por tanto, resalta especialmente las de presencia social aunque también la de orientación y las planificadoras propias de la función más didáctica. A través de los canales de comunicación privada marca un estilo en la comunicación. Destacamos dos situaciones diferenciales en cuanto a los hitos e indicadores que predominan. Uno cuando la consulta era de un marcado carácter personal, sobre todo por conflicto o desavenencia entre participantes. Y otro cuando la consulta, aún siendo personal, estaba relacionada con la actividad o el trabajo del momento concreto del tiempo de la asignatura.

Para los mensajes especialmente privados un esquema genérico de sus intervenciones en cuanto a su presencia social es:

- Agradecimiento por comunicar y por contar con profesor. Es una forma muy directa de conectar con la solicitud expresada. Sin más presentación, ni preámbulo.
- Relativizar y restar importancia al problema. Buscar una explicación verosímil.
- Si ésta dependía del docente, dar respuesta o solución, normalmente de flexibilidad temporal o nueva organización.
- En cualquier caso, manifestar que estaría atento a la circunstancia y ofrecerse a que siguiera contando con él.
- Agradecer de nuevo, buenos deseos y firma personal.

En los contactos privados de orientación y ayuda, destacamos:

- Directo a responde a la consulta, aconsejando o dando la consigna concreta como si la conversación estuviera sucediendo en continuidad de forma presencial.
- Saludo y firma.

En ambas situaciones cultiva de forma clara la relación social. Incluso en los casos donde se pregunta por temas de organización y/o de procedimiento la inmediatez de la respuesta, el marcado carácter directo como de conversación cotidiana da un mayor matiz de relación personal, no distante, ni académica o cognitiva. Formas de proceder que, sin abandonar su presencia didáctica (metodológico, de procesos y contextos) ni los de orientación cognitiva y del aprendizaje, cultiva de forma particular la presencia social como si se tratase del necesario aglutinante de la vida del aula virtual.

III.4. La e-actividad, un tiempo, un espacio

III.4.1 Resumen

La e-actividad junto con los grupos de trabajo dan consistencia y estructura interna, aportan organización y cohesión. Necesariamente esto lleva implícito la disposición de espacios virtuales concretos y el establecimiento de secuencias temporales específicas donde se dé el encuentro y la participación de todas y todos los actores.

La asignatura “Cartografía fundamental: elaboración e interpretación” se desarrolla en base a una planificación temporal bisemanal (salvo las excepciones propias de su presentación e inicio y un tema de mayor amplitud). Su estructura, aunque temática, es percibida por el alumnado como momentos de acción, encuentro y participación grupal entorno a diferentes y variadas e-actividades.

Intencionalmente el profesorado, desde la fase de planificación de la asignatura, diseñó un amplio despliegue de actividades virtuales siempre acorde y ajustado al desarrollo competencial perseguido. Se reconoce en éstas características importantes como la flexibilidad y su apertura. Apertura en cuanto a que facilitaba que cada grupo o participante libremente pudiera buscar, elegir o seleccionar ámbitos temáticos, materiales o recursos según intereses propios. Y flexibilidad porque tanto cada estudiantes como el grupo podía planificarse y secuenciar (para el equipo según acuerdos internos) de cómo acomete-

ter la tarea solicitada.

La variedad de e-actividades las podemos ver desde diferentes ámbitos. Primero podemos hablar del diseño en cuanto a carácter colaborativo por grupos con organización interna del mismo, al personal con desarrollo compartido con toda la clase y las que estaban basadas en la elaboración y entrega estrictamente individual.

Un segundo ámbito ha sido la meta perseguida en el contexto del desarrollo de la asignatura. Desde la actividad cuyo eje central ha sido abordar aprendizajes relacionados con aspectos teóricos según el temario establecido. Éstas han sido la grupales. Otra, la de carácter práctico que pretendía la elaboración de mapas aplicando los conceptos y técnicas de creación pertinentes. Y finalmente, actividades voluntarias y complementarias que por su diseño y puesta en práctica, a veces lúdico o de temática curiosa o peculiar, invitaban a la participación y a la motivación. Aportaban distensión al proceso.

Y, por último, la variedad también ha venido de mano de los diferentes metodologías y procesos de ejecución a la hora de desarrollar cada actividad. Unas, centradas en la elaboración conjunta de informes previa búsqueda, selección y elaboración de información. Otras basadas en el método del caso. En base a cuestiones temáticas colaborar e indagar en su resolución. También, como las de elaboración de mapas cartográficos, centradas en la ejecución manual o con el uso libre de programas para su desempeño digital. Y en cada caso combinadas con un amplio despliegue de recursos y herramientas virtuales donde construir, clasificar, compartir o hacer entrega de

trabajos.

En cada e-actividad, de forma específica, el docente indicaba claramente el qué, el cómo y el cuando de su procedimiento de trabajo. Acompañado de espacios virtuales concretos para ello, de documentos, materiales y recursos. Como ya se ha explicado en otros apartados de este informe de investigación, la estructura narrativa a la hora de informar era similar para cada actividad, lo que cambiaba era la información, el método específico, el procedimiento de trabajo y elaboración. También se mantenía uniforme entre actividades los criterios para la organización y acuerdos internos de grupos de trabajo.

Estas características –flexibilidad, apertura y variedad– junto con los protocolos estables reiterados entre e-actividades han permitido que la diversidad del alumnado (procedencia universidades y carreras distintas, intereses, experiencias grupales y de prácticas virtuales peculiares, desigualdad en competencia digital,...), cada uno y cada una encuentren ritmos y espacios para la participación y para su propio desarrollo.

Debemos hablar, por tanto, de que la e-actividad es la que propicia un tiempo y un espacio virtuales. Siendo éstos de naturaleza muy diferencial con respecto a los ámbitos docentes presenciales. La acción y la participación está enmarcada por estos nuevos ambientes creados con su forma particular de interacción (según sea colectiva o individual, según los medios y recursos y el grado de interactividad necesarios) donde se solicita un procedimiento de trabajo concreto. Luego, el estar y el actuar virtual tiene como anclaje y punto de encuentro

compartido la e-actividad, tanto para el alumnado como también para el docente. En la confluencia en línea o asíncrona en estos espacios del aula virtual se dan contactos y relaciones sociales a nivel personal y grupal. También suceden, necesariamente, interacciones colaborativas que buscan más la indagación y la resolución a un nivel cognitivo según demanda la actividad de aprendizaje.

En cuanto al tiempo virtual, debemos considerar los instantes y momentos procedentes de las fases o unidades temporales mayores establecidas en un calendario general del aula que aúna otras actividades (Barberà y Badia, 2004). Otros momentos son los que provienen de los tiempos de sus actores y la confluencia en diferentes realidades a través del contexto común que son las e-actividades. Así los momentos que acaecen durante el desarrollo de la actividades diseñadas lo conforman el tiempo micro basado en la planificación de un calendario personal propio de la no coincidencia que ofrece la asincronía (la actividad virtual no es un tiempo y espacio concreto y cada participante debe compaginar sus otras realidades presenciales y/o virtuales). Existe otro tempo marcado por los compromisos adquiridos con el grupo en cuanto a cómo compartir procesos comunes de actividad y, finalmente, el establecido por la actividad en sí, sujeto al cronograma global de la asignatura que sería nuestro tiempo macro.

Estos cuatro ámbitos temporales (global de aula, e-actividad, personal y grupal) tiene como punto de encuentro la e-actividad. El tiempo asignado en la actividad para su ejecución es el marco de referencia desde donde organizar los contactos y la secuencia de acción compartida. La metodología colaborativa demanda estos momentos

de coincidencia virtual (que no en línea) de cada calendario; el personal, el grupal y el de la clase-asignatura. Es por ello que, para el docente y según la metodología basada en grupos de trabajo colaborativos, no tendría sentido la apertura de todas las e-actividades al unísono para la libre ejecución atendiendo a la máxima flexibilidad y autonomía personal de trabajo. Es importante propiciar momentos para la organización, el encuentro y la vida de grupo.

Tempos –el personal, el grupal y de aula– que se ven obligados a coordinarse. El docente como un miembro más también está inmerso plenamente y siente esta necesidad de tiempos acompasados, tanto en el plano de relación social como en la interacción para propiciar el desarrollo y el aprendizaje.

Pero debemos resaltar otro papel del profesor: el de artífice diseñador de actividades y conocedor del proceso didáctico planificado. Él decide los momentos y marca los hitos –a tenor de su calendario global de asignatura y según se desarrolle ésta– del inicio y final de las e-actividades, notificaciones y comunicaciones sobre el procedimiento, revisiones y observaciones constantes de cómo va su desarrollo, recordatorios importantes del proceso, reajuste de espacios, atiende dudas, flexibiliza entregas, valora trabajos,...

Todas estas actuaciones llevan implícitas...

- el dominio de estrategias de seguimiento y acompañamiento de los participantes en la e-actividad;

- conocer cómo habilitar y deshabilitar modelos de interacción;
- saber moverse e interaccionar en el entorno en el plano personal y colectivo;
- reconocer y movilizar el origen de la participación, la relación y la procedencia de las intervenciones y saber cómo comunicarse según el contexto de actividad y sus significados;
- saber reutilizar modelos de acción según contextos;
- crear nuevos procesos o escenarios según la demanda del momento;
- dominar y atender el feedback, necesario en respuesta a una demanda o participación concreta.

Comprobamos, por tanto, que, con la puesta en práctica de todas estas estrategias docentes junto con su relación social y su participación destinada a propiciar un mejor desarrollo de los aprendizajes durante la e-actividad, el profesor modela un estilo personal de su presencia en el aula virtual. En el desempeño de todas estas acciones y funciones, alterna tiempos que van desde la relación micro personal a la activación de hitos generales contemplados en el cronograma global de la asignatura.

En virtud de los nuevos espacios virtuales contruidos para el desarrollo de e-actividades y los rasgos temporales peculiares nacidos de la asincronía, constatamos que las aulas virtuales demandan del

docente, si no un mayor tiempo, una noción temporal diferente y sí más fragmentado y dilatado a lo largo del día. Sí podemos afirmar que su estilo de `estar presente –que en nada se parece a la presencial– se conforma en base a la consistencia de su participación personal, sus acciones en pro del despliegue didáctico de los procesos y contextos virtuales que impulsen la e-actividad y también su intervención directa en el aprender y el conocer.

"Internet (y también el mundo físico) es a la vez un espacio para actuar y un espacio que se sustenta en acciones." (Hine 2000, p. 144)

Toda la asignatura gira en torno a dos ejes fundamentales: el grupo y la e-actividad. La consecución de los objetivos de la asignatura (*Guía General de la asignatura "Cartografía fundamental" en CV*<http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11280>) no se basa en la lectura, estudio, análisis y profundización individual de documentos teóricos de los temas y su examen posterior.

La colaboración es un principio básico a la hora de crear y diseñar las actividades. El grupo clase y el equipo de trabajo son importantes para su desarrollo. Los grupos debían –estaban obligados– seguir unos compromisos y un protocolo de organización durante el trabajo (consultar el apartado de *Grupos de trabajo virtuales* de este informe). En las actividades voluntarias y alguna preliminar de toda la clase las entregas finales debían ser compartidas para todo el grupo aula. Compartidas y comentadas, debatidas o valoradas por los demás.

"Entonces les pido que lo cuelgen en un foro y les pido incluso que unos y otros se miren y se hagan comentarios y valoraciones y..."
[7:52-8:01 de Entrev_p3.wav]

En la asignatura se distinguen las siguientes e-actividades:

- específicas del temario teórico: orientadas al aprendizaje colaborado y desarrollo de las unidades temáticas contempladas en la guía de la asignatura;
- ejercicios prácticos de elaboración de mapas: centrados en las técnicas y praxis sobre mapas cartográficos según conceptos también del temario;
- de carácter voluntario: de temática abierta y siempre libre, a veces destinadas a la profundización del contenido, otras con un fin más lúdico y siempre personal y compartida con el grupo aula.

El diseño de las e-actividades y las metodologías aplicadas a cada una variaba según:

- el procedimiento y los pasos de cómo abordar la temática del trabajo propuesto;
- su carácter grupal y/o individual, compartido o no con todo el grupo aula y voluntaria o no;
- la entrega final del informe o material confeccionado por los estudiantes;
- el uso de documentos, datos y recursos; y
- la utilización de determinadas herramientas de Campus Virtual.

III.4.2 e-Actividades específicas de grupo pensadas para el desarrollo de las competencias

El desarrollo metodológico de la asignatura virtual se centraba en la presentación de e-actividades por temas, fundamentalmente grupales, donde se exigía a cada participante el desarrollo de competencias como la búsqueda y selección de información, clasificación, aplicación, relación, análisis, resumen,... Fue importante también el uso de diferentes fuentes: textos teóricos elaborados expresamente por el profesorado, selección de materiales específicos necesarios para el análisis y la reflexión, uso de datos concretos que manejar, búsqueda de otras fuentes como Internet o las propias de sus ámbitos académicos concretos.

"Que en mi caso, por ejemplo, esta asignatura tiene una parte más teórica y tiene una parte más práctica. La parte teórica, fundamentalmente, pues era lectura de una serie de recursos, de pdfs fundamentalmente. Y en el cual, yo les pedía elaborar una serie de materiales. Vamos a decir, a raíz de ese material básico. Ellos tenían que buscar en Internet, reflexionar sobre esos contenidos,...; es decir, no se les pedía simplemente repetir lo que venía en el pdf sino, partiendo de eso, reelaborar..., eeeh... vamos decir, registrar información, coger información cambiarla y obtener un resultado final. Eso en la parte más teórica, vamos a decir. En la parte práctica era aprender a hacer una serie de mapas."[00:06:54 de Entrev_p1.txt]

En el caso del tema inicial, el tema 1, las actividades propuestas fueron de carácter individual. De todas las actividades propuestas para el desarrollo del temario teórico, éste es el único tema en el que se trabaja individualmente en el gran grupo clase y con una duración de una semana. Los demás

suelen ocupar dos semanas.

Aún siendo personal, los estudiantes debían de hacer su aporte en un foro y debatir las diferentes propuestas. También tenían que hacer una valoración (mediante una escala cualitativa) del trabajo de los demás.

Esta actividad posibilitó, de forma simultánea y mediante la interacción con el medio, que los participantes se hiciesen con la forma de proceder en el aula virtual: canales de comunicación, acercamiento a las indicaciones e información facilitada, consulta de diferentes documentos, espacios y modalidades de trabajo, manejo de herramientas de Campus Virtual.

Las siete actividades restantes, pensadas para las unidades temáticas, fueron de carácter grupal. Esto supuso seguir el procedimiento establecido para los trabajos en grupo: definir roles, distribución de tareas y planificación temporal (elaborar acuerdos iniciales y finales), cumplir fechas de entrega tanto de la organización del grupo como de la tarea exigida. (Guía sobre el trabajo colaborativo en equipos, ver en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296>).

De las grupales, en tres actividades se ha pedido una primera elaboración individual a aportar al grupo como base para la confección final. De éstas, en dos de los temas, el grupo ha sido el lugar de debate, profundización, ayuda y aclaración antes de que cada uno respondiera de forma individual y definitiva a un cuestionario temático de preguntas de razonamiento.

En los restantes, cinco en total, la elaboración final ha sido un informe trabajado desde el inicio de forma conjunta por todo grupo. Estos informes eran de carácter muy abierto y flexible y requerían de grandes dosis de cola-

boración entre sus componentes.

"...este último trabajo era buscar cada uno individualmente un plano, un esquema o algo e interpretarlo. Entonces, eso evidentemente no está dado como tema teórico pero sí se explica muy bien cómo clasificarlo, los tipos que hay de planos para un poco orientarte a la hora de buscar. Pero claro, ya al ser un tema más externo de investigación pues no está todo en el campus". [03:58 de Entrev_p1.txt]

Los criterios de construcción del informe grupal final se indicaron con claridad: cuáles debían ser los apartados, aspectos a abordar, cuestiones a las que dar respuesta, requisitos formales,...

El procedimiento a seguir, en dos de las actividades, se ha basado en técnicas o metodologías concretas como, por ejemplo, el método del caso en el tema 7. En esta actividad, dada la complejidad por la cantidad de datos manejados es la única que ha tenido una duración de tres semanas para su resolución.

Se han manejado una gran variedad de recursos documentales y materiales. Habitualmente se han acompañado de modelos o ejemplos para que sirviesen de referencia.

Si nos centramos en los documentos aportados para la consulta teórica de contenidos vemos:

- instrucciones de ejecución;
- de elaboración y diseño específico para cada actividad;
- de consulta, ampliación o profundización teórica, tanto de elaboración propias como de otras fuentes;

- referencias bibliográficas concretas;
- enlaces y direcciones webs;
- los modelos o ejemplos a seguir.

Otros fueron los materiales imprescindible sobre los que trabajar: mapas, gráficas y datos, fotografías, recortes de prensa...

Y si nos fijamos en los formatos usados para todos estos documentos y recursos, estos fueron: vídeos, pdfs, ficheros de procesador de textos, enlaces webs...

El uso de herramientas del Campus Virtual es igualmente dispar: foros informativos y de debate, enlaces a páginas web, enlaces de documentos, bases de datos, wikis, tareas para entrega de ficheros, test de conocimiento, ... En una misma e-actividad se ha implementado el uso simultáneo de varios recursos virtuales. Igualmente se han adjuntado manuales descriptivos de técnicas, metodologías y manejo de estas herramientas.

Las actividades eran muy informadas, tanto que para algunos era muy dirigidas.

“Lo veo bien, que lo explique todo pero quizás había cosas que lo deberíamos haber buscado más nosotros, a lo mejor, [el] tema de trabajos. Porque siempre daba un modelo de trabajo, el que teníamos que hacer en grupo y muchas veces era más bien seguir ese guión que no complicarte más”. [13:52:22 de Entrev_Estud11.wav]

III.4.3 Prácticas individuales de mapas cartográficos

El sentido de la práctica individual está pensado para el desarrollo de destrezas y habilidades que de alguna manera cada uno debía hacer.

“El práctico es individual [...]. Los prácticos están orientados a lo que la consecución de una serie de competencias, de destrezas. Que son de observación persona. Tú tienes que , vamos a decir, que educar tu vista para lo que a lo mejor en principio lo que ves es un manojo de líneas y de manchas de colores. A través de diferentes mapas, ya vas viendo su significado y te es fácil interpretarlo. Claro, eso es algo muy personal. Y por eso pensé que individual es como debía de ser.”
[13:31:77 de Entrev09_p13]

Estas prácticas de mapas cartográficos se realizaban a la vez, durante la misma quincena que los trabajos de grupo.

“...es necesario realizar una serie de actividades prácticas (elaboración de mapas) de manera individual, pues sólo así, el/la estudiante podrá adquirir una serie de destrezas que se periguen en los objetivos de esta asignatura...” [Guía general de la asignatura “Cartografía fundamental” en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11296>]

Consistían en ejercicios de elaboración de diferentes mapas para la aplicación y aprendizaje de términos y conceptos imprescindibles para la recreación e interpretación de mapas cartográficos. El trabajo, totalmente personal, se debía hacer según la secuencia de elaboración explicado paso a paso en los recursos de vídeo creados expresamente para cada mapa. Los estudiantes debían de hacer entrega de su propio mapa construido con ayuda del vídeo y, en su caso, el uso de los materiales concretos.

"...la práctica del módulo 1, pues era el mapa hipsométrico. Entonces tenían el foro de noticias y dudas, el vídeo explicativo, algunos recursos que le hacían falta, mapas base... y después ya una... lo que es una tarea a través de la cual pues me enviaban el mapa que después se le corregía y que se le ponía una nota." [10:59 de Entrev_p1.txt]

"Y los vídeos, no que sean explicativos, es que prácticamente te lo resuelven. O sea, son demasiado explicativos para mi gusto. Pero sí es verdad que al final te está explicando una teoría y la ves reflejada. Que tú la tienes que volver, digamos, a hacer. [...] pero realmente está hecho en el vídeo. [...] El último dejaba un poco, una parte sin ver el plano acabado pero, el resto, prácticamente en el vídeo veías la solución. Con lo cual sólo tenías que reconstruirlo en tu plano luego." [06:25 de Entrev_Estud1.txt]

Estos vídeos explicativos indicando paso a paso cómo realizar cada práctica es el ejemplo más claro en el que se ve el medio como una prolongación del profesor en el acto de comunicación (García Areito, 2001, citado en Valverde Berrocoso, 2010). Otra manera de presencia docente con matices en su expresión y significados según el soporte o recurso elegido.

III.4.4 Actividades voluntarias

La actividad voluntaria y libre aportaba una cierta distensión al carácter formal de las demás. Algunas son más lúdicas y prácticas y otras más técnicas y profundas. Unas basadas en curiosidades cartográfica sobre las que había que indagar e investigar y otras más teóricas.

"...hay algunas actividades voluntarias son más técnicas. Que sí, que además son más profundas, son más de pensar... Y hay otras que son, como digo yo, lúdico festivas." [06:27-6:38 de Entrev_p5.wav]

"En este tema no hay actividad voluntaria. Más que nada porque es un tema muy laborioso y, además, para dos semanas." [09:04-9:13 de Entrev_p5.wav]

Éstas actividades no se ofertaron todas las semanas. No hubo una por tema. Sólo fueron seis. Su entrega era siempre individual y a través de un foro compartido y de debate entre todos los participantes. La solución se daba también colectivamente en el foro.

Si lo comparamos con otros años, el profesor ha resaltado que ha habido disminución en la participación de éstas, lo que hace que se plantee forzar la emisión de mensajes a toda la clase y así mantenerla informada como forma de motivación a la participación.

"Sí, estoy pensando, lo mismo esas actividades voluntarias, algunas las voy a poner que reciban un mensaje de foro. Nada, quien quiera que se meta y husmee un poquito." [8:43-9:02 de Entrev_p5.wav]

Tanto el profesor como los estudiantes reconocen positiva y especialmente las actividades voluntarias, no realizadas por falta de tiempo, y es que éstas por su naturaleza abierta, personal y de gran grupo han aportado valor al propio interés muy vinculado a los estudios personales.

"Me ha gustado las actividades voluntarias [...]. Suponía la oportunidad de ver lo que estaban viendo los demás individualmente y poder [ver] sus trabajos y sus comentarios y, además, como eran actividades bastante abiertas, cada uno aportaba cosas generalmente relacionadas

con su campo de estudio y se veían cosas bastante curiosas.”

[21:33:32 de Entrev_Estud7.wav]

III.4.5 Tres modelos de e-actividades en el aula virtual: tiempo para la acción y la interrelación

La organización temporal no estaba pensada para que cada cual estableciera su ritmo personal y trabajase cada tema cuando deseara. No todos los apartados temáticos estaban abiertos a la vez y a disposición del alumnado. En cada tema existía una cadencia de sucesos periódicos: apertura, organización grupal, entrega de trabajos grupales y prácticas personales. Las fechas de entrega de trabajos estaban fijadas acorde a referencias temporales de un cronograma común de aula pero se permitía un alto grado de flexibilidad que respetaba el ritmo y la carga personal y de grupo.

Las actividades se ponían a disposición de los y las estudiantes por temas y a intervalos de ejecución de dos semanas para cada tema. En un mismo tema se ofertaban una actividad de cada tipo: desarrollo temático por grupos, práctica personal con mapas y complementaria de carácter voluntaria. Con ellas el docente marcaba los tiempos de la asignatura a través del inicio y final de cada tarea y sus periodos.

En cada una de las e-actividades para Javier, el profesor, existió una atención permanente por los hitos clave durante las dos semanas que solía durar cada una: lanzamiento de mensaje e instrucciones de inicio, tiempo para la organización y los acuerdos del grupo, tiempo para la ejecución, fechas de entrega del trabajo y/o los informes finales de organización de grupo. Esto pa-

ra el caso de la e-actividad grupal.

Estos hitos marcaron los accesos al aula, el ritmo de participación, el diseño de las fase de organización de las tareas grupales y , en definitiva, el calendario de cada estudiante. Supuso para el profesor también una cadencia, un ritmo nacido desde las tareas docentes a realizar con la implementación de cada e-actividad y las propias del desarrollo y su puesta en práctica como, por ejemplo, la atención de incidencias, el seguimiento y accesos puntuales de observación de la vida en el aula virtual.

Para las otras dos tipos de actividades, práctica con mapas y complementaria, también se marcaron momentos clave para su ejecución.

En en los mensajes vía foro de inicio de nueva actividad se daban las instrucciones de cómo realizarlas y era donde se detallaba y marcaba expresamente la secuencia temporal de los momentos importantes de las mismas.

"Una vez leído de forma reflexiva el [tema 2](#), y leído los objetivos de este trabajo, debéis, mediante el foro privado, consensuar una [planificación grupal inicial](#) para las próximas dos semanas que durará la actividad y enviarla por medio de la [Tarea 2A](#) ([6 marzo 2014](#)). No os importe si a lo largo de estas semanas hacéis algún cambio en la misma (que será lo más normal), puesto que también tendréis que entregar junto con el trabajo una [planificación final](#), que será la que habréis desarrollado en la realidad a lo largo de las dos semanas y entregarla por medio de la [Tarea 2C](#) ([17 marzo 2014](#))." [en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7079>]

Esta indicaciones hacían referencia explícita, señalaba con color, a aspectos importantes y así fijar la atención. Con color [azul](#) marcaba el tema ac-

tual, los documentos de planificación y gestión de grupo y los espacios virtuales para su entrega. En este color azul indicaba también los documentos de estudio, consulta o profundización. Entre paréntesis, al lado del lugar de entregas parciales, las fechas eran claramente indicadas en rojo.

*"Además, tenéis que enviarlo en **formato Word** como Tarea a través de la **Tarea 2B** antes de las **23:55** del **17 de marzo de 2014**. No olvidéis, también antes de esa fecha, enviar la **Planificación Grupal Final** a través de la **Tarea 2C**." [en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7079>]*

En cuanto a la entrega final, se resaltaba en rojo la fecha y la hora límite, espacios virtuales de subida de ficheros y formato último de los mismos. El código de color hacía más fácil la lectura y comunicación. Podemos consultar el apartado "Seguridad presencial vs inseguridad virtual" donde se defiende su valor comunicador.

Si analizamos con detenimiento la progresión temporal de un ciclo de actividad (dos semanas) del profesor registrados en el aula virtual, podremos comprobar algunos de los momentos habituales de interacción virtual del docente durante este periodo (gráfico 14):

- La consulta del cronograma para no perder la referencia de los inicios de ciclo de actividades.
- Preparación, adecuación y apertura de los nuevos espacios virtuales pensados para la e-actividad.
- Envío del mensaje de inicio con las instrucciones precisas.
- Lectura de mensajes de participación en los foros privados de grupo.

- Atender las consultas personales de mensajes privados.
- Consulta de la actividad de grupo en espacio “foro privados de grupo”.
- Acceso puntual para comprobar la entrega o no paulatina de documentos en las fechas indicadas.
- Consulta de trabajos enviados, retroalimentación y calificación.

Estos hitos de la e-actividad situados en el calendario marcaban altos picos en el paso de estudiantes y profesorado por los espacios virtuales (por ejemplo, en la consulta de documentos o recursos) y en la conversación virtual (intercambio de contestaciones en mensajes de foros, a la hora de consensuar los acuerdos iniciales de grupo...) (gráfico 15). Y no debemos olvidar que de todos estos mensajes el docente hacía un seguimiento constante tal como se ha explicado en el apartado “La comunicación mediada virtual: una necesidad”.

Igualmente, hemos comprobado que la secuencia temporal de las actividades individuales y voluntarias, tanto de los estudiantes como del profesor, también establecen puntos de anclaje en el tiempo semejantes a los ya descritos. Éstos nos hablan del acceso, de pautas de actuación y de cómo gestionaron su presencia en el aula virtual.

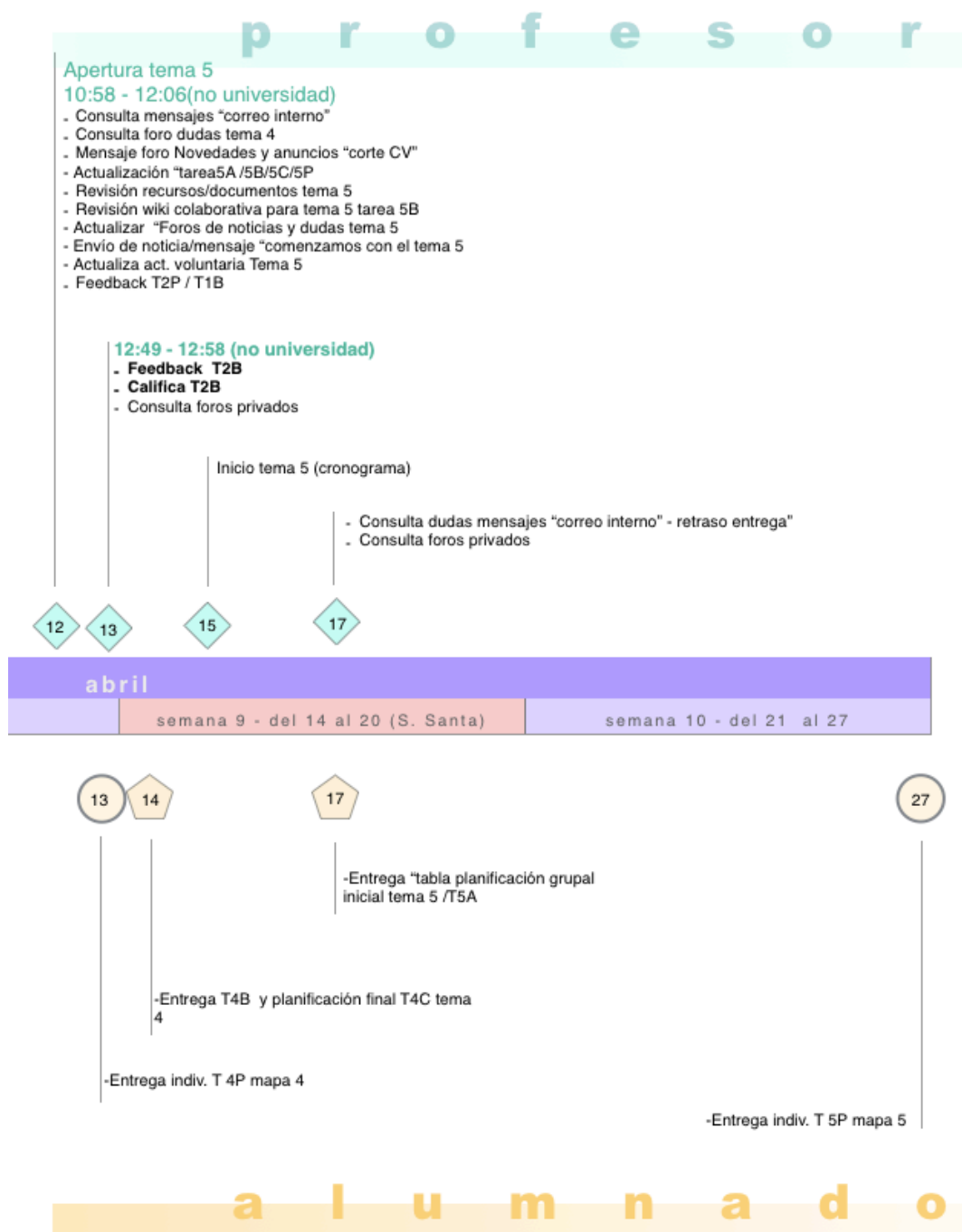


Gráfico 14: Aula virtual actividad durante las semanas 9 y 10 de abril de 2014 ((elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)

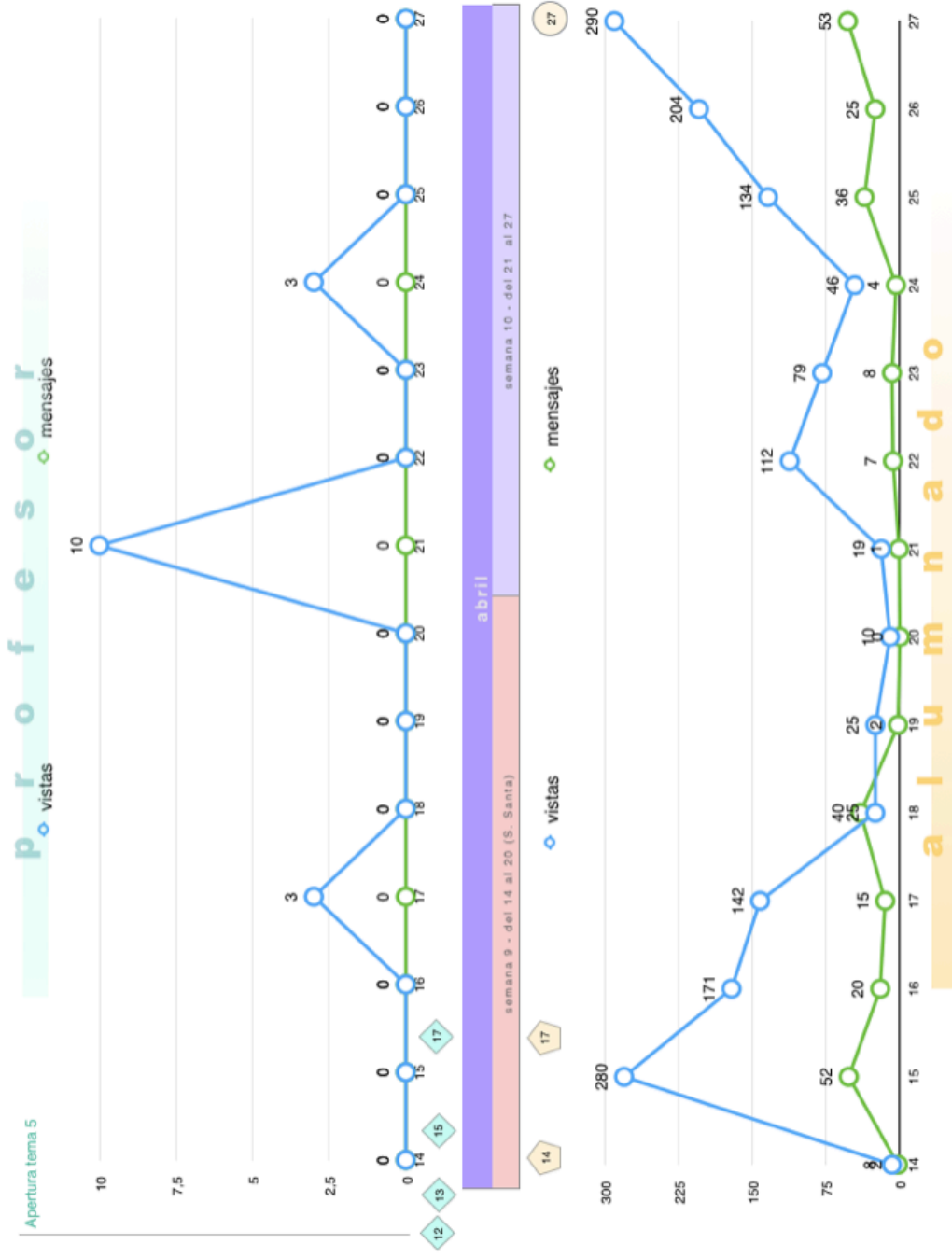


Gráfico 15: Aula virtual visitas y mensajes de semana 9 y 10 de abril de 2014
 (elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)

El docente diseñó y buscó la diversidad de modelos de e-actividades con estilos de interacción, procedimientos de acción diferenciados y gran variedad de recursos. Pensar y crear e-actividades (grupales y/o individuales, proceso de trabajo, adjudicación de tiempos, elección-elaboración de materiales,...) supone integrar metodologías, medios técnicos y una organización espacio-temporal acorde a la enseñanza virtual (Garrison y Anderson, 2005).

En el caso de las grupales algunas propuestas fueron:

"...era hacer un informe de forma conjunta, siguiendo un guión y unos requerimientos, [2:44-2:50 de Entrev_p4.wav]

"...es muy diferente a tú leerte un temario y contestar una serie de cuestiones. Además, las cuestiones no son simplemente..., plenamente teóricas sino también conllevan cierto manejo, hacer ciertos cálculos." [2:50-3:06 de Entrev_p4.wav]

La distribución según características y modelos de actividades por temas fue:

Tema 1 (24 de febrero - 02 de marzo)	Tema 2 (03 de marzo - 09 de marzo)
<ul style="list-style-type: none"> • actividad individual • procedimiento: entrega en foro debate, participación y valoración • material necesario: documento teoría y página web • material de consulta y ampliación: libro base y documento de modelo o ejemplo • espacio virtual para calificación personal 	<ul style="list-style-type: none"> • actividad grupal • procedimiento: elaboración de informe • material necesario: documento teoría • material de consulta y ampliación: libro base, documento de modelo o ejemplo, documento explicativo de técnica metodológica e instrucciones sobre el informe • espacio virtual para elaboración informe • espacio virtual para entrega del informe final para consulta y valoración compartida de todo el aula • espacio virtual para entrega planificación grupal

<p>Tema 3 (17 de marzo - 23 de marzo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • actividad grupal • procedimiento: contestación a un cuestionario de forma individual y debate grupal para resolución de dudas • material necesario: dos documentos teóricos • material de consulta y ampliación: libro base • espacio virtual foro privado de grupo • espacio virtual para entrega planificación grupal 	<p>Tema 4 (31 de marzo - 06 de abril)</p> <ul style="list-style-type: none"> • actividad grupal • procedimiento: elaboración de informe cartográfico • material necesario: dos documentos teóricos e instrucciones sobre el informe • material de consulta y ampliación: un documento teórico • espacio virtual para entrega del informe • espacio virtual para entrega planificación grupal
<p>Tema 5 (14 de abril - 20 de abril)</p> <ul style="list-style-type: none"> • actividad grupal • procedimiento: elaboración de informe cartográfico • material necesario: 1 documentos de teoría, 24 mapas e instrucciones sobre el informe • material de consulta y ampliación: un libro base, página web, documento de modelo o ejemplo • espacio virtual para elaboración informe • espacio virtual para entrega del informe final • espacio virtual para entrega planificación grupal 	<p>Tema 6 (28 de abril - 04 de mayo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • actividad grupal • procedimiento: elaboración de informe cartográfico con trabajo individual previo • material necesario: un documento de teoría • material de consulta y ampliación: 2 libros base, documento de modelo o ejemplo • 2 espacios virtuales para elaboración informe • espacio virtual para entrega del informe final • espacio virtual para entrega planificación grupal
<p>Tema 7 (12 de mayo - 18 de mayo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • actividad grupal (libertad de participación) • procedimiento: elaboración de informe (basado en el método del caso) • material necesario: 2 documento de teoría, el caso objeto de estudio, recursos (fotográficos y recortes de prensa) • material de consulta y ampliación: informe de modelo o ejemplo • espacio virtual para entrega del informe final • espacio virtual para entrega planificación grupal 	<p>Tema 8 (02 de junio - 08 de junio)</p> <ul style="list-style-type: none"> • actividad grupal • procedimiento: contestación a un cuestionario de forma individual y debate grupal para resolución de dudas • material necesario: dos documentos teóricos • material de consulta y ampliación: libro base • espacio virtual foro privado de grupo • espacio virtual para entrega planificación grupal

Tabla 8: Relación de unidades temáticas, e-actividades y características (elaboración propia)).

Este reparto y secuenciación de las e-actividades se planificó en consonancia con el grado de profundidad o complejidad de los temas a desarrollar.

"A mí me gusta alternar, un trabajo más complicado, un trabajo más sencillo, más complicado. Y creo yo, que en dos semanas da tiempo, tiempo de sobra."[00:46-00:55 de Entrev_p4.wav]

En el calendario del desarrollo de la asignatura se alternó dificultad, complejidad y facilidad de la temática y de las tareas propuestas. Esto buscaba repartir la carga del estudiante a lo largo del cuatrimestre. Supone también establecer bases para un clima óptimo de participación y buen funcionamiento.

"...que haya altos y bajos en el ritmo de trabajo, para tampoco saturarlos..."[3:59-4:06 de Entrev_p4.wav]

Para la ejecución de las e-actividades se buscó la diversidad en recursos y herramientas. Con ello se recreó procesos heterogéneos para acometer los trabajos, diversas formas de actuar y de organizar los espacios virtuales. Pero se aplicó un mismo modelo de planificación y gestión grupal en todos los temas.

Los textos teóricos manejados también fueron elaborados expresamente como material básico, al igual que otros de carácter más práctico también fueron confeccionados o seleccionados ad hoc para cada e-actividad. Podemos resaltar los vídeos realizados con el fin de facilitar el manejo de conceptos y destrezas a emplear en la ejecución práctica e individual de mapas cartográficos.

El equipo docente de esta asignatura, en los inicios del Proyecto CAV, hizo un notable esfuerzo por pensar, diseñar y crear este gran despliegue de modelos de actividades. Fue en los años siguientes cuando cambiaron e hicieron ajustes según la puesta en práctica en cada curso. Ya en los últimos años muchas de ellas estaban muy probadas y pocos cambios se realizaron. En este sentido, en este último curso el tiempo docente dedicado a la e-actividad vino de las dinámicas generadas de su uso de ya las más que asentadas e-actividades y de la preparación del aula virtual para cada momento y periodo de trabajo.

En general la percepción del alumnado en cuanto a las e-actividades grupales se ajusta a las cualidades descritas (variedad, amplia explicación e información, recursos y materiales ajustados a lo solicitado, proporcionada a la labor grupal). En línea con esto evidenciamos en las opiniones y pareceres de los y las estudiantes cómo el carácter abierto y la flexibilidad de los procedimientos, unido a la variedad en la tipología de actividades, de escenarios y riqueza de materiales respetan la diversidad de perfiles y procedencia del alumnado.

“Normalmente son actividades que te ayudan a analizar los que hayas leído, te ayudan a recordar, tienes que buscar [...] Entonces las actividades grupales están bien encaradas a lo que es el tema. O sea, no se anda por las ramas. Simplemente, lo que has visto en el tema es lo que haces en la actividad.” [09:21:35 de Entrev_Estud5.wav]

Podemos concluir que con las e-actividades el docente creó espacios y tiempos virtuales de relación y organización entre los participantes. Estos entornos virtuales, pensados para la acción, estuvieron determinados por el uso compartido en base a su diseño donde se indicó el qué, el cómo y el cuando de su procedimiento de trabajo y como puntos de encuentro para la interacción: el carácter individual o grupal, según todas sus variantes y modalidades; a los modos de relación establecidos con debates compartidos o de participación individual...; por la diversidad de documentos, materiales y medios; por los espacios y herramientas propios del aula virtual habilitados para la comunicación y el intercambio.

El estar y el actuar virtual tiene como anclaje y punto espacio-temporal de encuentro compartido la e-actividad, tanto para el alumnado como también para el docente.

El tiempo virtual viene determinado por la confluencia de cuatro ámbitos de secuencia temporal: el global del aula, el establecido por la propia e-actividad, el calendario decidido por el grupo y el tempo y la disponibilidad de trabajo personal. El docente y todos y todas las participantes deben compaginar desde líneas de tiempo micro, personales, a las marco establecidas en el cronograma de la aula virtual donde confluyen otras actividades (Barberà y Badia, 2004). La metodología colaborativa demanda estos momentos de coincidencia virtual (que no en línea) de cada calendario. Por tanto, para el docente y según la metodología basada en grupos de trabajo colaborativos, no tendría sentido la apertura a la vez de todos los bloques temáticos y sus actividades para que cada cual los realizase según el ritmo que le marca su calendario micro, personal. Es importante propiciar momentos para la organización, el en-

cuentro y la vida de grupo

También debemos resaltar otro papel del profesor: el de artífice diseñador de actividades y conocedor del proceso didáctico planificado. Él decide los momentos y marca los hitos –a tenor del calendario global de asignatura y según se desarrolle ésta– del inicio y final de las e-actividades, notificaciones y comunicaciones sobre el procedimiento, revisiones y observaciones constantes de cómo va su desarrollo, recordatorios importantes del proceso, reajuste de espacios, atiende dudas, flexibiliza entregas, valora trabajos,...

Todas estas actuaciones llevan implícitas una secuencia amplia de acciones y estrategias docentes peculiares de los entornos virtuales de aprendizaje: estrategias de seguimiento y acompañamiento, cómo habilitar y deshabilitar modelos de interacción; moverse e interaccionar en el entorno en el plano personal y colectivo; reconocer el origen de la participación y saber cómo comunicarse según el contexto de actividad y sus significados; reutilizar modelos de acción según contextos; crear nuevos procesos o escenarios cada momento; y, dominar y atender la retroalimentación, necesaria en respuesta a una demanda o participación concreta.

Comprobamos, por tanto, que, con la puesta en práctica de todas estas estrategias docentes junto con su relación social y su participación destinada a propiciar un mejor desarrollo de los aprendizajes durante la e-actividad, el profesor modela un estilo personal de su presencia en el aula virtual. En el desempeño de todas estas acciones y funciones, alterna tiempos que van desde la relación micro personal a la activación de hitos generales contemplados en el calendario de la asignatura.

Es, por tanto, la e-actividad un eje central en la creación y facilitación de contextos virtuales de interacción-relación, generadora de procedimientos y tiempos virtuales de confluencia y acción compartida. En definitiva, un lugar y un momento donde poder participar, relacionarse y hacer acto de presencia durante cada actividad diseñada.

III.5. Evaluar, valorar, seguir y acompañar: otro acto de presencia

III.5.1 Resumen

Evaluar, valorar, seguir y acompañar el proceso de entregas de la producciones solicitadas en cada e-actividad (informes, mapas elaborados, aportes en debates colaborativos,...) supone para el docente una cadencia temporal de variadas acciones muchas de ellas para constatar la actividad en el aula virtual, otras con la intención de consolidar su presencia social (motivador, incentiva y cohesiona la relación entre miembros,...) y, por supuesto, con la intención de fortalecer las reflexiones destinadas a la profundización del proceso cognitivo (presencia cognitiva (Garrison y Anderson, 2005) y del aprendizaje.

El alumnado, cuando hace referencias a la figura y función del docente, destaca especialmente como fortalezas el saber en todo momento qué ha de hacer, la cercanía y el estar ahí del profesor. Cercanía, sobre todo, a la hora de poner en valor los trabajos entregados y sus participaciones en debates temáticos.

Preguntados por diferencias entre el profesorado presencial y virtual ponen como ejemplo la forma de evaluar. Paradójicamente sienten más próximo a Javier, su profesor virtual, que otros docentes presenciales. No es objeto de esta investigación la evaluación, sus estrategias y los principios que la sustentan. Tampoco debemos abordar el estilo y la identidad docente quizás presente en esta mayor significa-

ción de un profesor sobre otros. Sin embargo, sí nos interesa qué hace de particular este docente para que, siendo virtual, resalten de su figura el saber que él está ahí y su trato directo a la hora de hacer evaluaciones de sus trabajos.

Los y las estudiantes coinciden en que, desde el comienzo de la asignatura, han estado plenamente informados de cómo sería la metodología colaborativa, de la estructuración de las unidades temáticas, de la planificación y distribución temporal de qué hacer, las e-actividades y también las entregas solicitadas estaban claramente informadas.

Habla el alumnado de la flexibilidad a la hora de hacer sus aportes y entregas. Flexibilidad en cuanto al amplio y abierto margen sobre las fechas de entregas previstas en el cronograma global que ha respetado la carga y los ritmos personales y grupales. Y también porque cada estudiante –en base a la distribución detallada de la calificación por actividades de cada unidad temática– puede optar por cuántas tareas individuales o voluntarias desee o no hacer, decidiendo así sobre su máxima calificación final. En el caso de los grupos, estaban sujetos y obligados a los compromisos contraídos por lo que debían participar en todas las e-actividades. Pero, incluso en el último trabajo grupal ya metidos en período de exámenes, podían elegir si colaborar o no. A cambio el docente, tenía establecidas formas de ajuste de las entregas al número de miembros.

Sobre la calificación parcial y/o final expresan que es acorde a lo esperado. Lo dicen con la tranquilidad de ser sabedores de cuánto ha sido su dedicación y compromiso y, por tanto, cómo el resultado es

el adecuado a toda la información ofrecida, a lo trabajado y al feedback recibido durante el proceso.

El docente considera de gran importancia que la retroalimentación por su parte sea próxima a la finalización de cada actividad diseñada. Tal como este profesor dice: “Es importante que ellos vean que tú estás ahí” [24:43.00 de Entrev_p2.rtf]. Y le preocupa cuando, por falta de tiempo y carga de trabajo, incumple esta premisa.

En cuanto a la valoración y retroalimentación realizadas por Javier sobre los trabajos, el alumnado aprecia, sobre manera, cómo comienza agradeciendo y haciendo comentarios en positivo sobre lo entregado para después apuntar y orientar la mejora de algunos aspectos y cómo profundizar en ellos. Igualmente, estiman el estilo conversacional y la calidez en el trato directo y familiar. La evaluación practicada apunta hacia cómo propiciar el encuentro donde reflexionar, conocer y aprender (Álvarez Méndez, 2001).

Pero la acción docente asociada a la evaluación conlleva un tiempo y una dedicación muy superior al momento puntual de la valoración de una tarea ya entregada. Javier cuida que todos los datos (enlaces, fechas de entrega, relación de documentos relacionados) y documentos, así como todos los espacios pensados para la elaboración y entrega final de trabajos estén apunto en el momento de abrir la correspondiente e-actividad quincenal.

Durante el desarrollo de las diferentes tareas está pendiente de cualquier desajuste y consulta grupal o personal. El seguimiento y

acompañamiento del proceso es regular. El que exista movimiento en el foro de trabajo por grupos, se vayan sucediendo algunas entregas o soliciten algún retraso en la entrega, todo ello es síntoma para él de que hay vida en el aula virtual.

En fin, podemos constatar que la presencia del docente, durante el proceso de evaluación-valoración de las e-actividades, ha resultado de gran importancia pues ha fortalecido los vínculo que favorecen el inicio de la siguiente quincena de actividad. Su presencia viene de la mano del apoyo al aprendizaje y también de la franca relación social, aunque la fortaleza está más del lado de esta última: del trato personal y directo, del propio interés y la motivación, de la cohesión del grupo como centro de la colaboración. Del saber que el profesor está ahí.

“Será buena máquina que transmite bien la información, pero nunca podremos decir que es una buena máquina que “enseña bien” tal como decimos del docente. Porque hace falta no sólo “contar”, “explicar”, “hablar”, sino también oír, escuchar, mirar, intercambiar, debatir, cuestionar, reflexionar, compartir, dialogar, padecer, interpretar, sentir, convivir, navegar en un mar en el que confluyen muchos ríos y meandros, muchas corrientes, de aguas claras...” (Álvarez Méndez, p. 46)

III.5.2 Evaluar y valorar, otro acto de presencia

Una actividad importante para Javier es la dedicada a la valoración de las entregas solicitadas, tanto personales como grupales. Para él, el acto de calificación no es puntual. No es sólo en el momento de lectura y puntuación. Realmente él está pendiente de forma continuada a lo largo del desarrollo de todos los temas y e-actividades: desde su diseño y adecuación a cada curso, en la apertura para su ejecución, durante el seguimiento del proceso, en las consultas concretas grupales o individuales, motivando la participación, con la lectura y corrección y, finalmente con la comunicación de la valoración y su puntuación.

El docente informa con detalle en la *Guía general de la asignatura “Cartografía Fundamental”* (en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11280>) cómo se van a calificar por temas y semanas cada uno de

lo trabajos individuales y grupales. En este desglose explica la naturaleza continua de la calificación, la diversidad de actividades y trabajos repartidos por semanas (hace notar que cada una tiene su tiempo en la planificación), la ejecución en modo grupal, individual o voluntaria y que también será valorada la participación activa. Aquí podemos ver la tabla resumen mostrada al alumnado.

	INDIVIDUAL	EN EQUIPO	TOTAL
PARTE TEÓRICA	5	42	47
PARTE PRÁCTICA	47		47
PARTICIPACIÓN	6		6
Puntuación Final			100

Tabla 9: Desglose de la calificación general según la *Guía general de la asignatura "Cartografía Fundamental"* (en CV <http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11280>)

Como hemos comentado ya, los ciclos de trabajo de las unidades temáticas y trabajos personales, por lo general, son cada dos semanas. En este tiempo están fijados los momentos en los que de cada e-actividad se deben hacer la entrega de la producción requerida en ellas.

La gran variedad de actividades en cuanto a modelos de trabajo, desarrollo y proceso de acción (con diferentes fuentes y documentos) también hace que el profesor se plantee diferentes maneras y estilos para el seguimiento, la lectura, corrección y feedback:

- *Valoración individual basado en la entrega de una práctica;*

- *Personal pero con participación y debate en foro de todo el grupo aula;*
- *Personal con autocorrección de Campus Virtual aunque la labor sea grupal;*
- *Trabajo de grupo que aunque la valoración es común para sus miembros, exige tiempo para situaciones particulares de algún componente; evidentemente basado exclusivamente en el desarrollo de competencias de contenidos y no en las competencias sociales, pues al docente lo desborda el cómo valorar éstas. Y así nos no hace saber:*

“Si tuviera que puntuar la competencia social, vamos a decir, pues sí que tendría yo que indagar para ver qué ha pasado exactamente.”

[13:17.99 de Entrev_p6.wav]

Analicemos la actividad inicial del tema 1. Esta actividad es peculiar por ser el inicio de la asignatura mientras se están agrupando los participantes. Éste por ejemplo sólo dura una semana, mientras que los demás suele ser de dos.

El valor fundamental de la e-actividad *Cartografía, ¿para qué?* está en la participación personal en un foro del grupo aula.

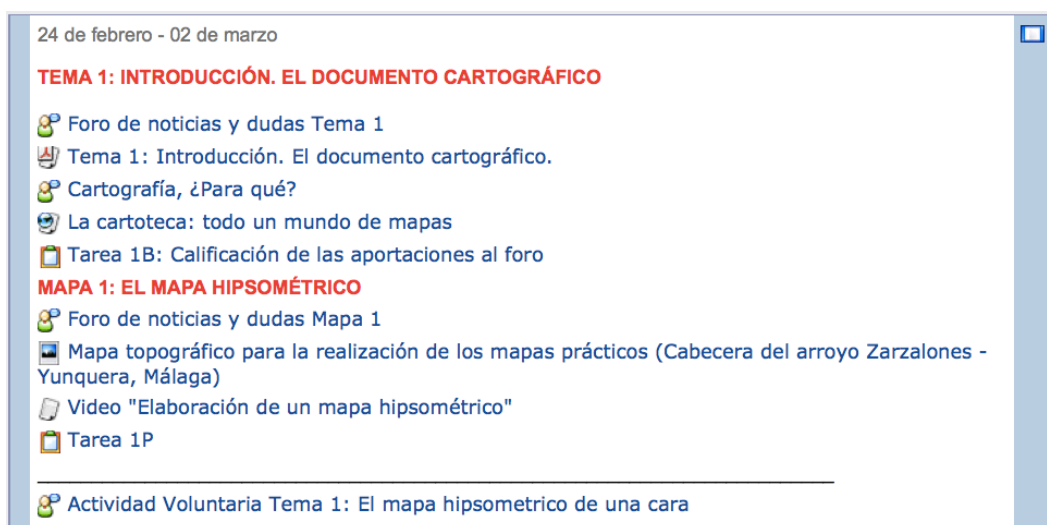


Ilustración 12: Distribución del EVEA del tema 1 en Campus Virtual (en CVen CVhttp://cav.cv.uma.es/course/view.php?id=116)

Podemos observar el espacio de debate y participación (*Cartografía, ¿para qué?*) y el de valoración/calificación personal *Tarea 1B: Calificación de las aportaciones al foro*.

Esta e-actividad se estableció desde el 24 de febrero al 2 marzo. El alumnado participó hasta el 5. El día 8 (casi una semana después de la fecha de finalización) el profesor intervino en el foro del grupo aula para aportar públicamente su valoración a la actividad. Realizó algunos comentarios a los trabajos presentados completando así las participaciones y reflexiones aportadas por los estudiantes al debate.

Estas intervenciones de Javier en el foro persigue algo más que evaluar (ya no hablamos de calificar porque él hace valoraciones cualitativas sobre entregas concretas, más allá de un número). En todas ellas de forma nominal, y para comenzar la valoración, agradece y reafirma los aspectos positivos de lo entregado. Para ello, algunas veces, hace referencia a lo escrito indicando

de forma particular a lo que se refiere y, a su vez, hace ver que se lo ha leído. También matiza y/o desarrolla las ideas expuestas. A veces, usa ejemplos y fuentes para ello. Finalmente, se despide y suele firmar (con su nombre).

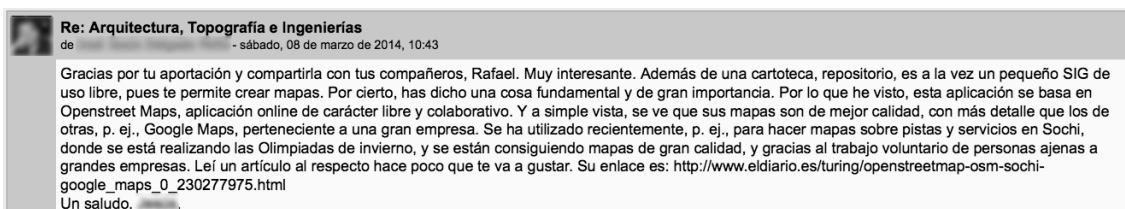


Ilustración 13: Participación del profesor en el foro-debate Cartografía, ¿para qué? (en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7026>)

Por tanto, en este momento inicial de la asignatura, su participación tiene un carácter de animación y es un acto de presencia. Simultáneamente, con su valoración establece referencias y criterios de cómo se está acometiendo la actividad y de si se ajusta o no a lo solicitado.

Recordemos que su actuación la hace en una e-actividad que tiene como base un foro cuya comunicación es global entre todos los participantes (en el apartado comunicación de esta trabajo nos referimos a que algunas actividades, ésta es una de ellas, envía obligatoriamente copia por correo electrónico a todos los participantes de la asignatura).

Esta actividad también permite que, a cada intervención realizada por los participantes, el alumnado pueda covalorar a sus compañeros con una escala de *excelente*, *regular*, *deficiente* siendo visible en todo momento para cada estudiante cómo lo valoran los demás. En un acto más de hacer partícipe a todos y a todas.

El modelo propuesto para la *Actividad voluntaria Tema 1: El mapa hipsométrico de una cara* (en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/>

view.php?id=11314) es semejante al ya descrito, tanto en la entrega de gran grupo en un foro como en el estilo de retroalimentación del profesor. Aunque en este caso la escala de valoración entre participantes es cuantitativa (del 0 al 10).

“Entonces, se lo he agradecido y tal...He puesto la solución para que la comparen con su trabajo y les he animado para que sigan interviniendo en las demás tareas.” [21:07:57 de Entrev_p1.wav]

Los estudiantes expresan lo importante que es para ellos esta forma en la que Javier interviene y evalúa sus trabajos. Marcan una diferencia notable en el trato y al estilo con algunas de sus asignaturas presenciales. Agradecen que se valore los aspectos positivos y que se les informe de aquello que se puede ser mejorado.

“Pues a mí me sorprende cualquier cosa que me digan que está bien porque aquí todo de partida está mal [referido a la asignatura presencial] y luego, ya veremos si has aprobado o no. Entonces, [aludiendo a la asignatura virtual] de partida el trabajo está bien y luego te pone los peros, o lo que puedes mejorar, o lo que está mal. Con lo cual se agradece porque tú haces un trabajo y que " vale el trabajo está bien pero podía haber hecho esto o lo otro". Entonces, te ayuda a mejorar pero no te hunde cuando has hecho un trabajo, que es lo que suelen hacer aquí.” [00:16:20 de Entrev_e1.txt]

“Pues bien, bien. En los trabajos grupales especifica la parte en la que ha considerado o se ha percatado de los errores. Y no sólo destaca los errores, sino que valora positivamente las partes del trabajo que ha encontrado, que le ha gustado y más correcta. Son informes e impresiones breves pero completas, al mismo tiempo.” [37:44:58 de Entrev_Estud4.wav]

Javier afirma que con algunas correcciones ha disfrutado muchísimo porque se puede comprobar que se han volcado en la búsqueda de información e incluso que ha aprendido mucho con los aportes de los estudiantes sobre temas que desconocía y que le va a venir bien a él para orientar a otros estudiantes. Habla con cierto apasionamiento de la lectura de sus trabajos, motivo por el cual le ha dedicado, con agrado, algo más de tiempo. En trabajos como estos se muestra el alto grado de compromiso docente. Es donde realmente se evidencia con mayor plenitud el carácter colaborativo y el sentido de comunidad de aprendizaje. Su práctica y desarrollo de actividad en el aula ponen en valor la comunicad que si nos acogemos a la clasificación de Peck y Wilson (1999, citado en Salinas, 2003) podremos catalogarla del tipo construcción de conocimiento y/o de aprendizaje, o en el caso de Riel y Polín (2004, citado en Santamaría 2009) la razón de ser de esta comunidad de aprendizaje estaría centrada en las actividades y/o en el conocimiento.

En cuanto a la calificación en sí (en *Tarea 1B: Calificación de las aportaciones al foro de CV*<http://cav.cv.uma.es/mod/assignment/submissions.php?id=11307>), ésta ya ha sido individual. En ella, igualmente, felicita por lo hecho. Lo suele hacer con términos como “*excelente, buen trabajo, tema muy interesante,...*”. Remarca lo mejor de lo expuesto y, si fuera necesario, hace referencia a algún aspecto concreto. Explicita lo subsanable, lo que falta, en lo que se podría haber mejorado. Y suele terminar con un “*felicidades, enhorabuena, buen trabajo,...*”.

El profesor no se conforma con puntuar el trabajo realizado. Antes de la calificación también dedica tiempo a valorar, matizar, felicitar y animar con un estilo directo y amigable.

“Excelente trabajo, [nombre de Entrev_Estud5]. Actual e interesante. Es muy cierto el comentario que has realizado sobre el europeocentrismo de los mapas más al uso. Enhorabuena.”

“Tema muy interesante y de gran actualidad. Trabajo bien realizado, aunque podías haber profundizado más en algunas partes, p. ej., la relación con los contenidos del tema 1. Buen trabajo.” [En Tarea 1B/ Calificaciones de las aportaciones al foro de CV<http://cav.cv.uma.es/mod/assignment/submissions.php?id=11307>]

“Buen trabajo. Interesante tema y exposición adecuada. Se puede mejorar la presentación del trabajo conjunto. Falta introducción y conclusiones. [En Tarea 6B CV<http://cav.cv.uma.es/mod/assignment/submissions.php?id=11388&group=340>]

Da a conocer con sus respuestas si se ajusta o no a lo solicitado y el valor significativo de lo aportado. Establece relaciones, indicaciones, ampliaciones, matizaciones,... Orienta sobre si el discurso que se está usando tiene el valor cognitivo deseado.

Vemos, según el análisis de la estructura narrativa empleada por el profesor (ilustración 14), cómo en su valoración de la actividad foro-debate despliega, de forma conjunta y en cada intervención, tanto modos de presencial social (trato cordial y afectivo en el saludo, bromas, motivación,...) como de presencia *cognitiva* (Garrison y Anderson, 2005). Ser facilitador del discurso, una de la funciones del docente virtual según D. Garrison y T. Anderson (2005). Otra forma de estar presente como docente.

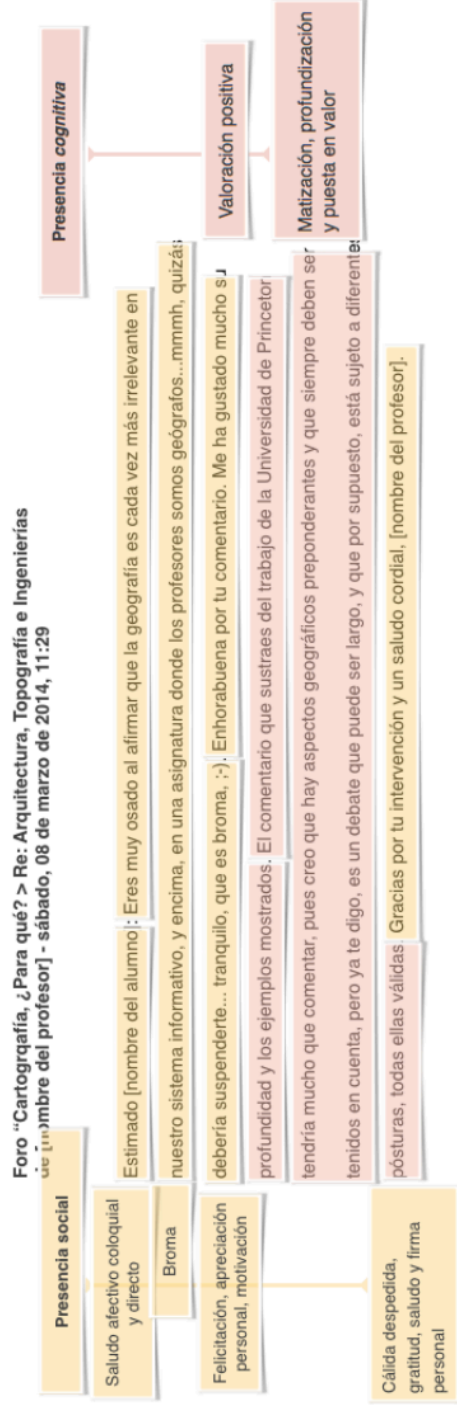


Ilustración 14: Ejemplo de análisis de la presencia social y *cognitiva* en una intervención del profesor en foro-debate (en [CVhttp://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7026](http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7026)).

Como hemos dicho, el tema 1 es el inicio, los preliminares, de la asignatura y tiene también como objetivo el hacerse al espacio virtual, a la participación y al ritmo de la asignatura (dónde intervenir, dónde comunicarme o preguntar, cómo hacerlo, cómo manejar me en el contexto, cómo me entero de lo que han hecho los demás, qué tiempo dedicar...).

Los demás apartados temáticos de la asignatura habitualmente, como sabemos, son de dos semanas y a partir del segundo exigen una coordinación de trabajo en grupo.

Nos vamos a servir, por ejemplo, del tema 5 celebrado del 14 al 27 abril (gráfico 16) para detallar cómo se realiza el seguimiento y corrección de los bloques temáticos de la asignatura.

14 de abril - 20 de abril

TEMA 5: ELEMENTOS ARTÍSTICOS E HISTÓRICOS DEL DOCUMENTO CARTOGRÁFICO

- Foro de noticias y dudas del tema 5
- Tema 5: Elementos artísticos e históricos del documento cartográfico.
- Cuadro sinóptico de Mapas históricos para la tarea 5B
- Mapas históricos para la tarea 5B
- Selección de Mapa histórico para la tarea 5B
- Esquema del trabajo "Descripción de un documento cartográfico histórico"
- Trabajo de ejemplo: E Visscher 1652
- Un paseo por la cartografía barroca...
- Wiki para el trabajo colaborativo en equipos para la elaboración de la tarea 5B
- Tarea 5A
- Tarea 5B
- Tarea 5C

MAPA 5: EL MAPA DE LITOLOGÍA

- Foro de Noticias y Dudas Mapa 5
- Video "Elaboración del mapa de Litología"
- Fragmento del Mapa Geológico 1051 sin límites de la zona de estudio
- Fragmento del Mapa Geológico 1051 con límites de la zona de estudio
- Tarea 5P

Actividad complementaria del tema 5: SPOUTER contra KRAKEN

¡Tiburón prehistórico hallado en Japón!

21 de abril - 27 de abril

TEMA 5: ELEMENTOS ARTÍSTICOS E HISTÓRICOS DEL DOCUMENTO CARTOGRÁFICO

MAPA 5: EL MAPA DE LITOLOGÍA

Ilustración 15: Distribución del EVEA del tema 5 en Campus Virtual. (en CV<http://cav.cv.uma.es/course/view.php?id=116>)

Ya sabemos que para el desarrollo de las e-actividades se diseñan y habilitaban espacios específicos para el trabajo, los documentos de consultas y los recursos concretos, amén de las indicaciones precisas de qué hacer y cómo organizar el tiempo, acuerdos y compromisos grupales, espacios para las entregas,...

Desde el momento del diseño de la e-actividad existe en el profesor la necesidad de que esté claramente definida y determinados todos elementos que intervienen en ella: qué hacer, cómo hacerlo y los términos de su valoración (nos remitimos al apartado ya desarrollado *El aula virtual. Explicar e infor-*

mar todo sobre la asignatura. Creando seguridad otra forma de presencia).

“Esa evaluación debe estar, pues, muy clara, que ellos lo sepan. A lo que se...qué tiene que hacer, etc, etc. Y, también, si van a ser trabajos en grupos; trabajos individuales, uno en grupo y otros individuales...; qué es lo que vas a utilizar. (...) Pues claro, ellos deben sentirse seguros. Quiero decir, que sepan que están haciendo lo correcto, que están en el momento correcto... Es decir, que van progresando.” [05:50:00 de Entrev_p1.txt]

Los espacios creados para la subida de documentos de planificación inicial y final del grupo fueron la tarea 5A y 5C. La entrega del trabajo final solicitado, en la tarea 5B. Eso para la actividad grupal. Para la actividad práctica personal de mapas dispone del espacio 5P. Y, finalmente, para la actividad voluntaria la participación en el foro *“La actividad complementaria del tema 5: SPOUTER contra KRAKEN”* (en CV<http://cav.cv.uma.es/mod/forum/view.php?id=11379>).

La evaluación de los trabajos sólo se hace de las entregas realizadas en 5B, 5P y los aportes del foro de la actividad complementaria.

Normalmente Javier sigue un mismo procedimiento a la hora de valorar y corregir los trabajos grupales (los denominados con la letra B, en este caso 5B). Su respuesta, es la misma para todos los integrantes del grupo, no es detallada ni prolija y sí persigue, tal como hemos visto, primero contactar, motivar y después informar, matizar y valorar.

“Yo, lo que hago siempre es [que] le pongo un comentario que es el mismo para todos los del equipo y la nota (...) Y le hago un comentario de 6, 7 líneas, pues sobre el trabajo, los puntos que más me han gustado, los puntos menos, los puntos flojos, los errores más... No hago

una, vamos a decir, una corrección pormenorizada. Pero sí que hago una corrección general y, en la cual, pues sí que le digo lo que ha destacado, tanto por lo bueno como por lo malo.” [02:15:92 de Entrev_p6.wav]

Muchas veces, está basada en correcciones de otros trabajos ya valorados. El que los temas, contenidos y e-actividades sean los mismos de un año para otro permite que las anotaciones puedan estar basadas en comentarios ya realizados para otros grupos o cursos. Con ello los tiempos son menores porque las respuestas no parten de cero pues reutiliza las ya existentes.

“De un grupo a otro, incluso, lo repito aunque hago ciertos cambios según la nueva corrección del nuevo trabajo. Es decir, también intentas rentabilizar tu trabajo al máximo.” [05:12:94 de Entrev_p7.wav]

Con su retroalimentación consigue orientar y matizar los conocimientos conseguidos. Otro valor es que sus argumentos y puntos de vista sirven de referencia a los estudiantes para entender y conocer cómo están llevando su labor en la asignatura. Y, finalmente, debemos resaltar que para Javier, la gran aportación de su feedback al conjunto de los participantes es que puedan constar que él está ahí.

“... a esta altura, pues yo tengo, sobre todo, [que] empezar a corregir; empezar pues eso, las tareas, estas voluntarias... hacer una retroalimentación. Esto creo, que es importante que ellos vean que tú estás ahí.” [24:43.00 de Entrev_p2.rtf]

En cuanto a los documentos destinados a la organización y la planificación, los A y C (en nuestro ejemplo 5A y 5C) no los corrige. Son documentos para la coordinación de los miembros del grupo, meramente informativos y organizativos de la actividad grupal. En el caso de los acuerdos grupales aunque

sí está pendiente de qué grupos hacen o no la entrega, reconoce que no le puede dedicar el tiempo que requiere y que no los consulta salvo que sea necesario por algún desajuste de grupo en el desarrollo del trabajo.

“Si te digo la verdad, para serte sincero, no [no mira el informe de actividad previo y final del grupo]. No me da tiempo. Sería interesante, por supuesto, pero no me da tiempo.” [08:43:37 de Entrev_p4.wav]

El ejercicio práctico individual P de elaboración de mapas (5P del tema 5) lo corrige el segundo profesor que tiene sólo esta tarea. En este caso Javier ha expresado reiteradamente su preocupación y, a veces, su malestar por el gran retraso en la corrección de estos ejercicios. Ha tenido que responder a varios estudiantes que preguntaron por cómo estaba su práctica. Como profesor responsable de la asignatura lo ha hablado con el segundo profesor en varias ocasiones con intención de que exista coordinación acorde al ritmo del aula y que la corrección sea cuanto antes.

Él valora muchísimo y lo considera de gran importancia en los entornos virtuales el que el feedback sea motivador, informativo y próximo a la entrega de las tareas. Esta es una diferencia notable con la docencia presencial, pues en lo virtual la retroalimentación indica que estás ahí pendiente. En lo presencial se suple, de alguna manera, si no hay inmediatez en la respuesta con el contacto y el comentario ocasional de cómo vamos.

Finalmente, el segundo profesor, comenzó a calificar (sin comentario alguno, tan solo la nota, aunque años anteriores si dedicó tiempo a una valoración del trabajo) el primer ejercicio práctico 1P, con fecha final de entrega 2 de marzo, el 21 de mayo. Prácticamente a final del cuatrimestre corrigió todas las actividades de mapas prácticos. Un retraso notable y preocupante para Javier.

No aceptable dada la importancia que da él al feedback en entornos virtuales.

Durante todo el desarrollo del proyecto CAV este desajuste en la valoración de la actividad práctica no se produjo. El equipo docente sí se coordinó convenientemente y estuvo en sintonía en la forma y el fondo de la valoración de esta práctica. Según Javier, la explicación de este retraso en la corrección viene porque este año es el último que se imparte las asignaturas del CAV. Esto ha podido producir que el docente no responsable oriente sus esfuerzos a otras actividades fundamentalmente investigadoras y también académicas. Lo que sí es cierto que Javier, como responsable y guía de la asignatura, ha dedicado durante todo el cuatrimestre importantes momentos de seguimiento, reflexión y acercamientos para una mejor coordinación que resuelva este retraso en el feedback de los ejercicios prácticos.

Los días de corrección de los trabajos prácticos fueron:

- 21 de mayo tema 1P
- 22 de mayo tema 2P
- 30 de mayo tema 1P, 2P, 3P, 4P, 5P, 6P
- 2 y 3 de junio tema 7P
- 14 de junio tema 1P, 2P, 3P, 4P, 5P, 6P, 7P, 8P

Fijémonos ahora en el tiempo global dedicado por el docente a la consulta sobre cómo van las entregas, la corrección, la valoración y comentario y calificación personal.

En la organización temporal de la actividad personal como docente, el profesor principal, ha resaltado en varias ocasiones que ya no podía demorar

más la lectura y corrección de los trabajos. No ha podido dedicarle tiempo a ello. Éste es uno de los temas recurrentes: su preocupación en el retraso en la lectura y retroalimentación de los trabajos entregados.

“Y también ya les he corregido también otro tema, otra tarea (...) En concreto es la del tema 4, la del tema 4. Llevaba cierto retraso, ya por lo menos,...” [00:22:05 de Entrev_p6.wav]

La mayor actividad sobre consulta, corrección, valoración y notas las ha concentrado en los siguientes periodos:

- 8 de marzo tema 1B
- De 10 al 15 de abril tema 2 B
- Del 6 al 9 de mayo tema 4B
- Del 20 al 27 de mayo tema 1P, 2P, 3P, 5P, 5B, 6B

Entre las fechas de finalización de los informes solicitados de los 4 primeros temas y su correspondiente corrección existió entre 21 y 25 días aproximadamente. De ahí su constante comentario a que ya esta tardando en hacer los comentarios en cada tarea. La acumulación mayor, ya inevitable pues el curso terminaba, fue en mayo donde prácticamente dedicó especialmente 3 semanas a ello.

professor

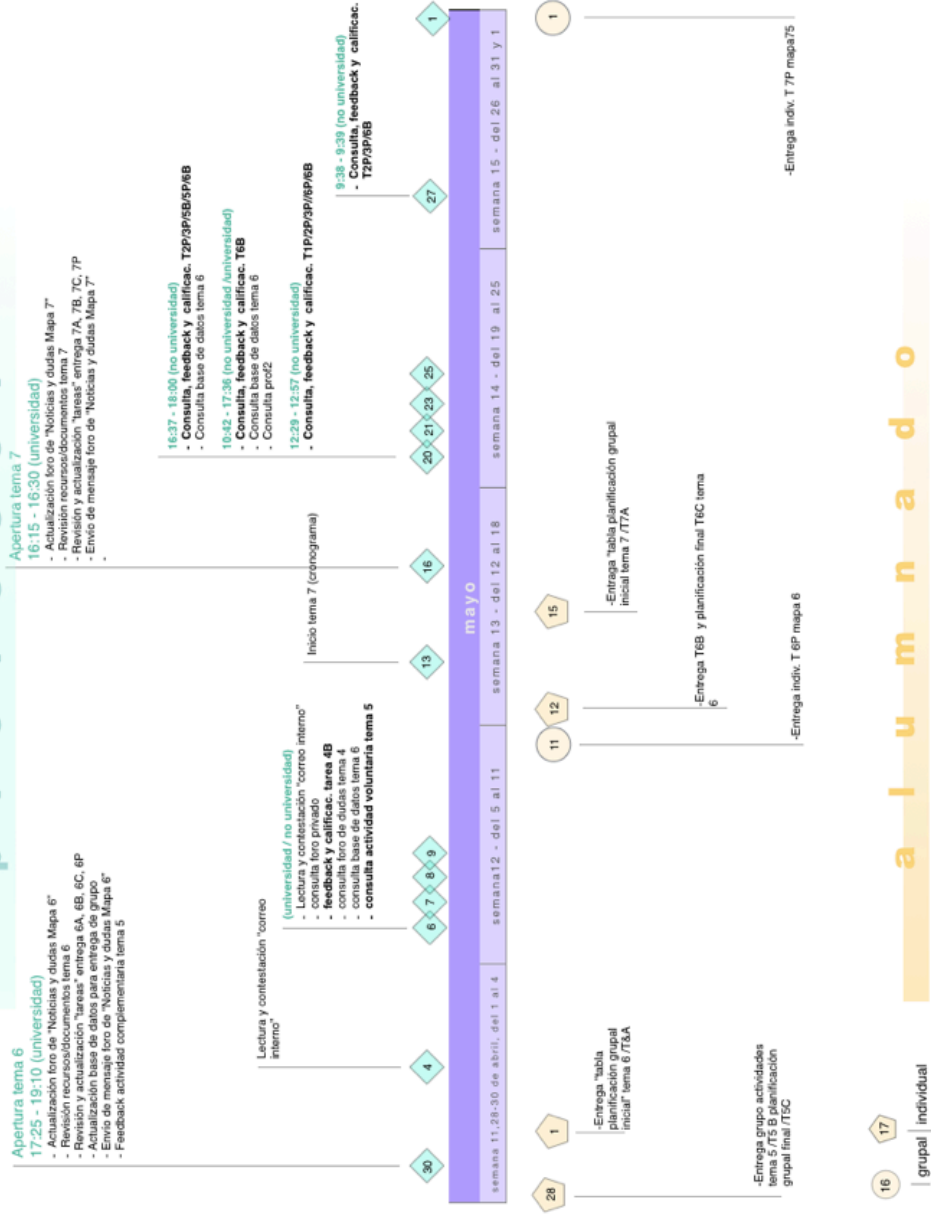


Gráfico 16: Concentración de la acción docente en mayo en cuanto a consulta, retroalimentación y valoración de trabajos (elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)

Constatamos que en los cursos iniciales del proyecto CAV, aún estando en proceso la elaboración simultánea de recursos, las fechas de valoración de trabajo eran más próximas a las entregas. Según Javier, y así lo confirman las evidencias, tiene que ver con su carga de trabajo y su tiempo disponible. En los primeros años del CAV la gran carga de trabajo estaba volcada en poner en marcha el proyecto. Una vez consolidada la asignatura, nuevas tareas docentes (académicas y/o investigadoras) desplazan actividades y estrategias ya establecidas y más controladas. Hablamos de lo que en el apartado anterior de este informe de investigación hemos denominado ajustes entre el tiempo micro, el calendario docente personal sometido a tempos virtuales y reales, con el tiempo macro de la asignatura.

La corrección la realiza tanto desde la universidad como desde casa y en continuidad en el mismo día y días siguientes, incluida Semana Santa (tercera semana de abril).

Una forma de optimizar el tiempo de corrección por parte del profesor, sobre todo al final del cuatrimestre, es el uso en la e-actividad del tema 3 y 8 de una prueba de conocimiento basada en la herramienta *cuestionario* de Campus Virtual que se autocorriga. Esto alivia el peso de la presión de llevar al día la retroalimentación en los trabajos entregados.

En la valoración de trabajos, dada su importancia, nos estamos centrando en el feedback. También observamos que Javier, con cada e-actividad, hace comprobaciones, consultas del cronograma y valora cómo va el ritmo de entregas a lo largo del proceso de trabajo. Cada vez que entraba en Campus Virtual para cualquier otro tema, aprovechaba casi ritualmente para detener la mirada en las entregas hechas. Es un momento más para tomar el

pulso al aula. Para él según se encuentran las entregas de los estudiantes, de los grupos o el nivel de participación en las actividades complementarias es un síntoma importante de cómo va el grupo clase. Muestra el grado de seguimiento de la actividad de la asignatura por parte del alumnado.

“Pues mira, de 27 a 48 todavía quedan unos pocos [número de estudiantes que han hecho entrega de la tarea 1P del ejercicio práctico individual, mapa1]. Que son pues un poquito más de... la mitad más o menos.” [32:01:91 de de Entrev_p3.wav]

“...me llama la atención con respecto a otros años que hay bastante menos gente en comparación con otros años que están respondiendo a la asignatura (...). Yo creo que este año va a haber un cupo bastante elevado de abandonos. Me da la sensación. [...] por el volumen de trabajo que me envían. Que hay menos trabajos.” [00:36:93 de de Entrev_p6.wav]

“En la actividad complementaria, en la del tema 4 que era un poquito más árida, no contestó nadie. Se quedó sin ningún tipo de contestación.” [20:00:04 de de Entrev_p6.wav]

La flexibilidad, ya lo hemos comentado en esta investigación, es una constante en toda la organización de la asignatura virtual. En las entregas de trabajos es donde más evidente se hace pues éstos tienen todos sus fechas límite de entrega.

“Ellos me pueden entregar en cualquier momento tareas. Yo siempre les digo lo mismo. Yo pongo una fecha. Además, tanto en lo virtual como en lo presencial. Pongo unas fechas especialmente indicativas, más que nada, me gusta que las sigáis pues para que no se os acumule el trabajo y es una forma de regularos el trabajo. Pero podéis entre-

gar cosas con retraso. [...] Me imagino que cada uno tiene su ritmo y tiene sus cosas” [23:49.50 de Entrev_p2.rtf]

Las fechas marcan un inicio y final de ciclo en la organización temporal de unidades temáticas y no son más que una referencia. Normalmente el grueso de los participantes siguen el ritmo establecido pero aquellos que necesitan una adecuación temporal y personal en la entrega, la tienen. En esto incluso el alumnado es respetuoso porque suelen preguntar y/o informar de que llevan retraso y necesitan algo más de tiempo.

De: Entrev_Estud4

A: Javier [profesor]

Fecha: martes, 06 de mayo de 2014, 21:27

Asunto: Retraso en las tareas individuales

Hola Javier [profesor],

Por diferentes motivos, llevo acumulado un severo retraso en el envío de las tareas individuales de la asignatura.

En estos días estoy dispuesto a dedicarme intensivamente a realizar los mapas pendientes y ponerme al día.

De momento, acabo de mandar el mapa de la red de drenaje y tengo listo para escanear el mapa de exposiciones.

Disculpe las molestias. [En Correo Interno de CVhttp://cav.cv.uma.es/blocks/email_list/email/index.php?id=116]

Por parte del profesor, esta flexibilidad, supone un esfuerzo de ponerse en el lugar de los estudiantes y una organización personal para cubrir estos desfases en las entregas. No debemos olvidar que la apertura de temas y sus e-actividades son de manera secuencial y que una vez cumplido el tiempo de

ejecución las unidades pasadas permanecen abiertas. Para el profesorado es un esfuerzo adicional pues debe estar atento al proyecto de actividad de la quincena presente y de las pasadas. Podemos ver, por ejemplo, cómo el segundo profesor realiza la corrección de tareas del inicio (entregadas con retraso) a finales de junio.

El profesor responsable habla de que no le molesta puesto que hasta ahora no son muchos los que van desfasados pero si lo fueran podría ser para él un problema en tiempo.

“Yo hasta el día de examen final. Hasta el día que yo tengo que entregar las actas en secretaría me pueden entregar cosas. A mí tampoco me molesta. Que me entreguen algo... [con] 2 meses de retraso tampoco me molesta. No me molesta hasta ahora porque no es mucha la gente que, vamos a decir, sacan los pies del tiesto. [...] pues claro, si me veo con todos los trabajos a corregir 2 días antes, es una locura.”
[24:43.00 de Entrev_p2.wav]

El alumnado se ha sentido informado desde el principio, con una estructura clara de entregas y evaluaciones. El que hayan conocido con cada actividad y trabajo qué deben de hacer, cómo, cuándo y cuánto supone del total para superar la calificación final de la asignatura les ha ayudado a participar con tranquilidad y seguridad. Incluso han decidido libremente si tareas concretas las hacen o no, dependiendo de su tiempo y carga de trabajo personal, pues sabían cuánto comprometían su calificación final. Toda esta clara información, disponible desde el principio, les ha permitido optar sobre el grado de implicación en cada momento, afianzando las obligaciones contraídas con sus compañeros y compañeras y con la asignatura. Esto influye en el ritmo y cadencia de participación tanto por el sosiego de saber y conocer como por el

grado de compromiso con cada momento del proceso.

“En esta asignatura, te das cuenta de que no hay sorpresas. En esta asignatura, tú sabes perfectamente si vas a aprobarla o no vas a aprobarla. ¿Por qué? Por que si vas haciendo los trabajos [...] Esto es una microevaluación, porque claro son 100 puntos y cada actividad son entre 5 ó 6 puntos de 100. Claro, fíjate que vemos al final del curso una cantidad de actividades enorme. Claro si tú las vas haciendo y si tú medio las haces bien, pues apruebas.” [01:47:89 de Entrev09_p14.wav]

Para el docente seguir los procesos de participación-entrega personal grupal es una forma más de consolidar su presencia. No por el hecho en sí de la figura del docente evaluador-calificador, sino porque es el final de un proceso durante el que ha intentado estar presente para los y las estudiantes. Este momento del final de fase de una e-actividad es una oportunidad para hacerse visible para todos y todas ya que, a lo largo de la quincena que dura la tarea, siempre los puntos de encuentro suelen ser de carácter aula global y/o encuentro puntuales con personas y grupos. La valoración de las entregas de las e-actividades es un momento óptimo más a aprovechar para establecer vínculos sociales personales, cohesionar estrategias de grupo, impulsar iniciativas positivas,...

APARTADO IV

TIEMPO Y PRESENCIA

CONSIDERACIONES FINALES

Ahora debemos hacer una pausa final donde reflexionar y concluir sobre todo lo acontecido a lo largo de esta investigación que se remonta a cuando, en mi práctica de formador del profesorado, detuve la mirada, de forma atenta y por primera vez, sobre los hechos virtuales de la realidad docente. De aquella experiencia se pasó ya a una sistemática y metodología ya propia de la investigación. Es el momento de reflejar los aspectos más relevantes, a modo de conclusión de la investigación, que puedan servir para todo aquel o toda aquella que desee valerse de este estudio como base para la reflexión sobre su propia práctica docente en entornos virtuales de aprendizaje.

Para ello, vamos a intentar exponer en este apartado un breve resumen de los hitos e ideas fundamentales desarrollados en este informe. Primero, haremos un breve esbozo sobre las bases teóricas, académicas y conceptuales en las que se encuentra hoy la educación virtual. Seguidamente, presentaremos la investigación en sí del estudio de caso: su sistemática, su metodología, procedimientos, técnicas y fases de desarrollo. Para a continuación, basándonos en las diferentes interpretaciones surgidas a la luz del análisis cualitativo de los datos, exponer las conclusiones más relevantes extraídas de esta investigación. Por último, resaltaremos una serie de cuestiones, unas nuevas y otras de necesaria profundización, surgidas a lo largo de nuestra investigación que podrían ser objeto nuevos procesos de estudio.

UN CONTEXTO SOCIAL LÍQUIDO

Nuestra realidad hoy viene determinada por un mundo global interconectado por la red total Internet (Castells, 2001a, 2001b, 2006). Una revolución donde, no sólo nos debemos quedar con el protagonismo frenético e innovador de las Tecnologías de la Información y Comunicación, sino con que ya nuestra realidad, nuestras formas de participación e interacción humana, las maneras de crear y recrear nuestros propios contextos de relación y comunicación son otros y en constante cambio. Un mundo que el sociólogo Zygmunt Bauman (2002) define como *modernidad líquida*: una sociedad fluida, con nexos frágiles y valores poco sólidos, de cambios vertiginosos y alta incertidumbre.

En esta *sociedad líquida* se imponen principios pedagógicos diferentes, ajustados a una sociedad digital (Pérez Gómez, 2012) a los que ya los modelos decimonónicos anclados en el pasado no dan respuesta. La educación hoy debe hacerse cargo de una nueva cultura social y escolar (1998) de relación e intercambios donde la nueva identidad social, el desarrollo personal, el aprender y el conocer se asocien a la creación y recreación de significados compartidos y situados socialmente a través de los nuevos contextos y canales de comunicación de la nueva sociedad digital. Ante esta incertidumbre cambiante se hace necesaria un nuevo paradigma, una nueva educación para nuevo mundo interconectado y global.

Es en esta realidad donde se viene desarrollando, en estas últimas décadas, la educación virtual, en sus inicios heredera de aquella educación a distancia y conformada por el *tecnocentrismo* (<https://es.wikipedia.org/wiki/Tecnocentrismo>) y por el trasvase de modelos y metodologías de la enseñanza

convencional y tradicional.

Estos entornos virtuales de aprendizaje, polisémicos (Sangrà et al., 2011) en su definición (educación a distancia, en línea, enseñanza virtual, instrucción virtual, educación virtual, elearning,...), han evolucionado y participado de variadas acepciones, de tantas como modelos y principios pedagógicos puedan existir. Desde la técnica como centro y eje del proceso, hasta el aprendizaje mediado y dialógico en comunidad virtual de aprendizaje, pasando por la enseñanza virtual centrada en el contenido.

Hoy la apuesta pedagógica innovadora pretende aprovechar el potencial de estos entornos virtuales en cuanto a su enorme capacidad como medio facilitador para coparticipación, las relaciones y comunicación social y el intercambio activo de significados. En ellos se dota de un alto protagonismo a los y las participantes como creadores y recreadores de su propia cultura gracias a esa interconexión ágil, flexible, interactiva, asíncrona y de tiempos fluidos que supone lo virtual. Un nuevo espacio, un nuevo contexto temporal y global, el aquí y ahora.

En este sentido se vienen desarrollando experiencias e investigaciones basados en el aprendizaje colaborativo (Giménez et al., 2003) y las comunidades virtuales de aprendizaje (Cabero 2006b; Coll et al., 2008; Fernández Sánchez y Valverde Berrocoso, 2014). O propuestas de modelos centrados en la interconexión de nodos de aprendizaje (conectivismo (Siemens, 2012)).

Estos escenarios virtuales basados en el aprendizaje situacional, mediado y dialógico de la teoría socio-cultural (Leontiev, Luria y Vygotsky, 2007) suponen una reinterpretación y redefinición de los entornos virtuales de apren-

dizaje como puntos de participación, encuentro y diálogo en la construcción social del conocimiento. Por tanto, se ha de crear entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA) acorde a estas necesidades pedagógicas con prioridad del aprendizaje sobre modelos tecnológicos y recurrir a aquellos soportes y medios flexibles y moldeables a la necesidad e intención educativa que se pretende. Los EVEA deben convertirse en ambientes virtuales cuyos procesos y contextos de relación permitan adecuar fácilmente estructuras ágiles, flexibles, orientadoras y familiares en su cohabitabilidad.

Y es la profesora o profesor virtual el artífice que ha de pensar, diseñar y crear estos nuevos contextos de acción y/o diálogo compartido. Es en ellos, igualmente, donde debe realizar su labor docente con tareas, funciones y roles que son propios, peculiares y específicos. En este desempeño virtual y asíncrono de su día a día en el aula virtual nos hemos preguntado por cuáles son estas tareas, cómo es el seguimiento y acompañamiento virtual, cómo se relaciona socialmente, cómo es su labor didáctica, en qué momentos y cuánta es su dedicación, qué hace que los y las demás perciban que está ahí. En definitiva cuáles son las claves y el significado de la presencia y tiempo virtual.

NUESTRA INVESTIGACIÓN

Nos propusimos estudiar la presencia y el tiempo docente en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, más concretamente en el desarrollo de la asignatura “*Cartografía fundamental: elaboración e interpretación*”, impartida por la Universidad de Málaga dentro del proyecto del Campus Andaluz Virtual (CAV). Desvelar el proceder y actuación del profesor a la hora de llevar a cabo aquellas funciones derivadas del diseño y la intervención didáctica y las propias de un espacio virtual. Y de forma más explícita nos hemos cuestionado sobre su comunicación e interacción, los procesos y la acción virtual del docente, su dedicación, los ritmos y la duración de su actividad. Conocer el cómo de la *asistencia* del profesor, de su *comparecencia* asíncrona en el aula virtual.

Y esto supone:

- desentrañar los procesos, el cuándo y el cómo de la comunicación didáctica virtual;
- preguntarnos por la naturaleza de las interacción virtuales y relaciones sociales del docente;
- entender la actuación docente, su presencia, la forma en que asiste, procede y se sitúa en el aula virtual; e
- identificar qué supone para la presencia docente el diseño de los espacios virtuales de nueva creación y su ocupación como contextos didácticos y de relación.

En definitiva, saber el cómo, el cuándo y el cuánto del tiempo y la presencia del docente en procesos y contextos de enseñanza-aprendizaje

virtuales.

Desde los inicios de esta investigación a hoy, se ha vivido todo un proceso sistemático de recogida de datos y evidencias, de contraste de éstos desde diferentes fuentes con la intención de desvelar la naturaleza de los momentos y situaciones de una práctica del profesorado en el contexto emergente de un entorno virtual de aprendizaje.

La metodología de investigación aplicada se ha elegido atendiendo al particular caso que nos ocupa y la naturaleza de su objeto. La realidad compleja de las relaciones de los protagonistas, la comunicación y los procesos pedagógicos se desarrollan en escenarios y situaciones virtuales donde el espacio-tiempo se vive de forma peculiar y muy poco convencional. Esto nos sitúa ante contextos multidimensionales y diferenciales que nos exige estrategias de inmersión y recogida de datos de diseño ecléctico.

Es por ello que, para esta investigación, nos decantamos por las teorías que definen y defienden un enfoque cualitativo de estudio de caso (Flick, 2004; Simons, 2011; Stake, 2010) a la que sumamos estrategias propias de la joven etnografía virtual (Hine, 2000) donde, desde ambos ámbitos teóricos de investigación, se aplican métodos flexibles, versátiles y variados que nos permitan recoger con rigor y de forma sistemática los datos que emanen de las diferentes fuentes.

Inicialmente se negociaron los acuerdos y bases de esta investigación entre el investigador y, fundamentalmente, el profesor principal de la asignatura. En este diálogo se hacen explícitos y se llevan a consenso los presupuestos metodológicos, los principios y condiciones éticas que regirían la recogida

de datos, su análisis, informes y destino de la investigación buscando la máxima transparencia, coparticipación y honestidad. Entre los aspectos que se han acordado están los fines, los métodos a aplicar y las prácticas y procesos concretos, el cronograma temporal y cómo se va ha manejado la información recabada (garantizar el anonimato y la confidencialidad, entre otros).

Como parte fundamental del proceso de investigación, se hace necesario que el *informe final de investigación* se negocie también con los participantes investigados. Debe reflejar sus valoraciones, matizaciones y los ajustes que consideren necesario hacer a la investigación. Ésta última fase, la negociación del informe final de investigación, está aún por concluir en esta investigación. Es por ello, que no está recogido en el momento de la elaboración de esta tesis.

En cada contexto de investigación se ha accedido, obtenido y analizado fundamentalmente los datos provenientes de técnicas como: la realización periódica de entrevistas no estructuradas y abiertas al profesor responsable de la asignatura; la constante, secuenciada y prolija información extraída de la observación no participante del seguimiento de la presencia de todas y todos los participantes en el aula virtual, tanto por su interacción activa o no en los contextos virtuales; y la tercera, muy importante, la entrevista semiestructurada a diferentes estudiantes implicados en el caso investigado y al segundo profesor implicado en la asignatura. Igualmente, se ha estudiado toda la información propia del proyecto del Campus Andaluz Virtual (CAV) relativa a consideraciones institucionales, organizativas, metodológicas y de evaluación. Entre esta información del CAV también están incluidos, se ha tenido a disposición de este estudio y se han manejado el registro de todos los datos de todas las aulas virtuales durante los 5 cursos anteriores en los que se impartió esta asignatura

estudiada.

Esta variedad de fuentes trabajadas, situadas y emanadas desde cada contexto y circunstancia virtual, nos ha permitido establecer una equidistancia y una triangulación del conjunto de datos (Gibbs, 2012; Stake, 2010) obtenidos dada la pluralidad de puntos de vista estudiados. Y aplicar estrategias durante el proceso de recogida información y su análisis con el fin constante de confrontar los datos buscando el cotejo y la verificación de los diferentes indicios y categorías desde vivencias emergentes particulares.

Es pertinente añadir y conocer –en pro de la transparencia, de una buena práctica metodológica como investigador y por su relevancia para este estudio– la particularidad de que en mi persona, además de investigador, confluye el de haber sido miembro del equipo del proyecto del CAV como asesor y orientador pedagógico de Enseñanza Virtual de la Universidad de Málaga y, por tanto, haber participado activamente en el proceso de formación del profesorado, incluido el docente objeto de estudio. A tenor del criterio de *reflexividad* en investigación cualitativa (Gibbs, 2012), este investigador ha hecho explícitos los ámbitos que, a su juicio y durante todo el proceso, ha tenido presentes para la transparencia durante el diseño, el proceso y la aplicación de las estrategias de investigación.

CONCLUSIONES

Desde aquellas primeras preguntas de aspiración personal (acaecidas en mi contexto de formación del profesorado), donde surgió la necesidad de saber y conocer, hasta hoy hemos vivido todo un proceso de investigación sistemática. Pero no sólo he buscado responder a una inquietud mía sino que, desde el inicio, me situé en la necesidad de que muchas de las ideas, reflexiones y conclusiones extraídas puedan ser de utilidad para los protagonistas y también de posible base para la reflexión de otras situaciones, contexto y experiencias virtuales.

Es por ello que me voy a detener, a continuación, en exponer algunas de las conclusiones relevantes de esta investigación:

- Nos situamos en una experiencia de asignatura totalmente virtual dentro del Proyecto del Campus Andaluz Virtual, donde el docente ha diseñado un modelo de entorno virtual y comunicación didáctica cuya metodología se ha basado en el trabajo por grupos, el aprendizaje y construcción colaborativa del conocimiento a través de e-actividades compartidas como eje y centro de los procesos y contextos didácticos.
- En nuestro estudio de caso el tiempo y la presencia docente están plenamente vinculados e impregnado por los principios pedagógicos particulares del profesorado y el desarrollo de modelos metodológicos concretos. La conformación del tiempo y la duración de los procesos virtuales tienen como base los criterios pe-

dagógicos y didácticos y, aunque pueda mediar y conformar, el soporte técnico no es el motor central de la toma de decisiones del profesorado (Fernández Navas, 2015).

En el docente prevalecen en todo momento, durante la reflexión y el análisis de su práctica, las cuestiones relativas a principios didácticos sobre los procesos y contextos acaecidos en el aula virtual como situación y punto de encuentro. El soporte técnico, campus virtual y sus herramientas, es algo que se modula al servicio de esa idea pedagógica que sustenta la intervención didáctica.

- Como experiencia concreta de asignatura totalmente virtual se constata que entre los contextos de asignaturas presenciales y aquellas que son virtuales existen notables diferencias en cuanto a los tiempos de dedicación del docente (igualmente el de los participantes), así como la forma particular de la acción docente, de estar, de mostrarse,... Y, por tanto, en el modo peculiar de hacerse presente en el aula virtual.

Primero, no confirmamos la creencia extendida de que lo virtual – por facilidad y disponibilidad de recursos– suponga en cantidad mucho menos tiempo que la docencia convencional. Muy al contrario, en nuestro caso de estudio se da el hecho de que la no existencia de un límite en horas de dedicación y la constante conexión y seguimiento –propiciado por la asincronía– marca un carácter característico en los procesos y aumenta la cuantía del

tiempo virtual.

Segundo, aunque también se evidencia valores superiores en cantidad de tiempo (Barberà y Badia, 2004) a lo que habitualmente se piensa, podemos hablar de un sentido y percepción del tiempo que es distintivo y propio de los procesos didácticos virtuales. Un tiempo líquido y elástico determinado por la función y la acción docente según la gestión asíncrona, autónoma y flexible de los calendarios personales que hay que poner en ritmo con los del aula virtual y el de los y las participantes. En definitiva, un tiempo mediado que deviene y se caracteriza por la manera especial de vivirlo según las situaciones virtuales creadas.

- Los contextos virtuales de aprendizaje, no sujetos a la realidad física de las cuatro paredes presenciales, son creados expresamente según la necesidad y la intencionalidad didáctica, según la e-actividad propuesta, el sentido de la acción-participación solicitada y esperada y, con especial relevancia, se habilitan escenarios con amplios canales de comunicación facilitadores de la relación y del intercambio de significados.

El profesor piensa, diseña, crea y habilita espacios y contextos distintos para funciones diferentes. A tenor de sus principios didáctico-pedagógicos y de las metas previstas en la asignatura, establece la dimensión didáctica y metodológica de los mismos (y su concreción en aprendizaje colaborativo, e-actividad eje del

aprendizaje,...). Reflejo de éstas perfila la organización y la planificación a implementar. Proyecta y crea los modelos de e-actividades y dota de apariencia en un todo coherente el espacio virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA): lugares para la comunicación y para la acción conjunta, define los procesos de trabajo, confecciona los recursos y contenidos, elige herramientas virtuales,... Hablamos, por tanto, de dedicación de tiempos a la creación de los contextos de acción y cohabitación del aula virtual, tanto antes, durante como en el momento de la celebración de la asignatura.

El profesor dedica tiempo a su función de diseñador y creador de contextos. Piensa y establece los procesos en cada uno. Genera la información y la explicación necesaria, así como los recursos y materiales requeridos en cada actividad. En sus formas concretas de materializar, elegir, definir y establecer los procedimientos de cada uno de los escenarios virtuales, está también concretando los modos de consolidar la interacción en los ambientes, la presencia didáctica, la relación social entre, para y por el alumnado. Tiempo y momentos para la creación de los contextos de acción y cohabitación del aula virtual, tanto antes, durante como en el momento de la celebración de la asignatura.

Es una fortaleza didáctica tomar conciencia del potencial y las posibilidades de reinención de procesos y contextos al servicio de una actividad pedagógica (Pérez Gómez y Soto, 2009) virtual con su propio y particular límite espacial y temporal. Esta es la base para el desarrollo creativo de gran variedad de espacios vir-

tuales para fines y funciones diferentes. Cada escenario virtual es concebido con una intencionalidad determinada.

- Como parte del andamiaje de cada escenario virtual se ha pensado una estructura y un procedimiento donde se da a conocer y se hace explícita –de forma pormenorizada– toda la información necesaria para desenvolverse: cómo moverse por el espacio; cómo gestionar la comunicación personal o grupal; dónde consultar el calendario, las fases y los procesos de la tarea o e-actividad individual y de grupo; dónde compartir o entregar información y/o documentos;... La comparecencia en el aula virtual necesita de su propio armazón, estructuras y soportes donde cohabitar y coincidir.

Realmente en un aula presencial le basta al docente con asistir al espacio físico para exponer y dar a conocer el cómo, dónde y cuándo del proceso didáctico. Sin embargo, en el EVEA son las estructuras, modelos informativos y protocolos de comunicación su puesta en escena en forma y fondo. Diseñar el entorno virtual es determinante del modo en que el profesorado se hace presente. Equivale, en parte y salvando diferencias notables, a la versión presencial de asistir al aula física. El EVEA creado, sus estructuras, procesos y contextos establecidos influyen en el un modo de hacer, en el momento concreto de actuar, informar, interaccionar y participar.

El diseño particular del EVEA supone asumir y entender que el acto didáctico de intervención docente, una vez conocidas y dominadas las cualidades que aportan los soportes técnicos, no tiene límite a la hora de crear espacio virtuales que propicien contextos y procesos a la medida de cada momento. Sabiendo que éstos no están sujetos a situaciones espaciales y temporales convencionales de cuatro paredes y del aquí y el ahora. Comprender este potencial creativo permite dar una dimensión de máxima creatividad al hecho de diseñar actuaciones didácticas a medida de cada situación pedagógica.

Por tanto, pensar y crear el modelo de EVEA es para el docente. la docente virtual determinar sus tiempos y presencia didáctica y social. El entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA) es el lugar y el tiempo para la acto de comunicar didácticamente.

- Una metodología basada en el aprendizaje colaborativo virtual exige estructuras de interacción adecuadas para ello (Giménez et al., 2003; Pérez, Subirà y Guitert, 2007). El profesorado se centra inicialmente en generar los contextos y procesos del ambiente virtual y colaborativo que facilite la sinergia interna del grupo con el fin de favorecer el aprendizaje: escenarios de interacción, el diseño de las actividades para el trabajo grupal, la habilitación de los lugares para la comunicación y una organización de trabajo interno del grupo donde establezcan acuerdos de funcionamiento. Estos compromisos de grupo son un nexo y vínculo de cada

miembro con la asignatura que garantiza la presencia virtual entre compañeros y compañeras.

En los entornos virtuales el acto de colaborar necesita adecuarse a sus propios tiempos y espacios de interacción social. Los lugares para conversar, contrastar y acordar se deben hacer familiares y cotidianas para construir conocimiento compartido. La coincidencia y relación virtual, según ritmos personales, necesita de más tiempo para la confluencia no lineal: se diseminan las intervenciones a lo largo de los días, se alargan los procesos y las acciones conjuntas, se dilatan las decisiones.

Los grupos virtuales se convierten en un gran eje vertebrador de acción, relación y de colaboración del aula. Es a través de ellos, de sus comunicaciones e interacciones, de su seguimiento y su acompañamiento cómo el docente toma el pulso continuado a la vida del aula y al desarrollo de la asignatura.

La participación docente en entornos virtuales de aprendizaje colaborado está inmersa en esta cadencia temporal de la interacción social asíncrona, con el necesario ajuste de líneas temporales personales, grupales y de aula. Igualmente hemos constatado que su acto de relación docente se caracteriza por un estilo propio para cada contexto, circunstancia o auditorio, con una secuencia y estructura narrativa constante para contextos con funciones determinadas. En estas estructuras reiteradas de intervención docente coexisten de forma simultánea el desarrollo de presencia social y/o didáctica y/o cognitiva (Garrison y Ander-

son, 2005).

- Se hace evidente la imperiosa necesidad, dados los principios pedagógicos y metodológicos de los que parte el docente, de construir escenarios específicos para la relación y la comunicación. Una comunicación que es encuentro, relación e intercambios de significados desde el motor de la acción compartida de las e-actividades. Alimentada por la metodología del trabajo en grupos, las diferentes funciones de los contextos creados y que, de forma particular, está determinada por el paraguas de las estrategias y el tempo de la asincronía virtual.

Está en manos del docente diseñar, crear y conformar los espacios y modos de establecer la comunicación didáctica virtual del entorno virtual específico.. En esta comunicación virtual los lugares habilitados expresamente para propiciar el encuentro equivalen a lo que supone la presencia habitual de un aula convencional.

No ha existido un único lugar para la comunicación sino que se han creado tantos como fueran necesarios, con intencionalidad y fines concretos según contextos (generales de aula virtual, personales y privados, grupales, asociados a actividades). Establecer un gran número no parece ser un problema para la comunicación. Muy al contrario, sí lo sería la ausencia de estos espacios de diálogo y conversación específicos o la falta de un buen dise-

ño de comunicación o el no hacer explícito el cómo interactuar.

Es fundamental para esta experiencia virtual de aprendizaje la consolidación de contextos de interacción, con procedimientos que permitan y posibiliten el encuentro, la comunicación ágil y fluida entre participantes. La confluencia, la forma de relacionarse y habitar estos espacios virtuales los dotan de una personalidad propia en la comunicación del aula. Y según el grado de claridad y fluidez conseguida (bastante consolidada en esta experiencia después de varios cursos), de la consistencia y la solidez de la expectativas creadas en cada contexto, así será la comunicación didáctica virtual, habiendo cabida o no para la ambigüedad, la desinformación o la duda. En definitiva, la falta de solidez de los escenarios creados pueden inducir momentos de incomunicación en el alumnado con la consecuente desorientación didáctica. Esto los llevará o no a la búsqueda de aclaraciones y consultas de cómo proceder, influyendo en la toma de decisiones e intervenciones del profesor en el aula: en el seguimiento de la vida diaria, generar comunicados aclaratorios, mensajes privados de ayuda, transformaciones de espacios virtuales,...

La comunicación claramente depende de sus contextos creados expresamente para ello, del proceder pensado para los diferentes escenarios, de los estilos particulares de cada uno de los participantes en ocuparlos y, finalmente, del medio-herramienta elegido. Es un acto virtual situacional y mediado que habla de un modo de presencia particular.

- La e-actividad grupal y personal como eje del aprendizaje colaborado supone una cadencia de participación para todos y todas las participantes incluido, por supuesto, el profesorado. En la acción es desde donde se vive un tiempo y un espacio virtuales. Los ambientes y procesos ideados para la acción compartida marcan la comparecencia asíncrona. Luego, el estar y el actuar virtual tiene como anclaje y punto de encuentro compartido la e-actividad.

El tiempo virtual viene determinado por la confluencia de cuatro ámbitos de secuencia temporal: el global del aula, el establecido por la propia e-actividad, el calendario decidido por el grupo y el tempo y la disponibilidad de trabajo personal. El docente y todos y todas las participantes deben compaginar desde líneas de tiempo micro, personales, a las marco establecidas en el cronograma de la aula virtual. La metodología colaborativa demanda estos momentos de coincidencia virtual (que no en línea) de cada calendario. Es importante propiciar momentos para la organización, el encuentro y la vida de grupo.

Tempos –el personal, el grupal y de aula– que se ven obligados a coordinarse. La profesora o profesor, como un miembro más, también está inmerso plenamente y siente esta necesidad de tiempos acompasados, tanto en el plano de relación social como en la interacción para propiciar el desarrollo y el aprendizaje.

En nuestro caso de estudio debemos resaltar el papel del profesorado como el artífice diseñador de actividades y, por tanto,

conocedor del proceso didáctico planificado. Decide los momentos y marca los hitos, a tenor del calendario global de asignatura y según se desarrolle ésta. Por tanto, crea estos escenarios de acción, secuencia eventos y participación activa. Ello supone ser conocedor de funciones y estrategias virtuales destinada a propiciar un mejor desarrollo de los aprendizajes durante la e-actividad. En el desempeño de su acción docente alterna tiempos que van desde la relación micro personal a la activación de hitos generales contemplados en el calendario de la asignatura y, en este proceder, modela su estilo personal de presencia virtual.

En virtud de los nuevos espacios virtuales contruidos para el desarrollo de e-actividades y los rasgos temporales peculiares nacidos de la asincronía, constatamos que las aulas virtuales demandan del y la docente, si no un mayor tiempo, una noción temporal diferente y sí más fragmentado y dilatado a lo largo del día. Sí podemos afirmar que su estilo de estar presente –que en nada se parece a la presencial– se conforma en base a la consistencia de su participación personal, sus acciones en pro del despliegue didáctico de los procesos y contextos virtuales que impulsen la e-actividad y también su intervención directa en el aprender y el conocer.

- La presencia virtual docente se suele manifestar en un continuo entre la social, didáctica y la de desarrollo del aprendizaje (presencia social, docente y cognitiva (Garrison y Anderson, 2005)).

Estos tres ámbitos de presencia se muestran con un modo propio de estar, participar e intervenir en consonancia con los principios didáctico-pedagógicos desarrollados. El profesor o profesora se suele volcar en las tres dimensiones presenciales estableciendo protocolos y estrategias que lo definen en su actuación. Establece y reitera modelos de mediación y comunicación consolidando la persistencia y expectativas sólidas (saludo, ideas positivas, fija la atención en aspectos, plantea análisis, felicita y se despide). Esto le confiere un estilo en la comparecencia que da seguridad a los estudiantes. Se reconocen matices diferenciales en estas pautas personales de acción docente, dependiendo del contexto en el que nos situemos: de relación profesor-participante, profesor-grupo de trabajo y el profesor informador y/o notificandor sobre de nuevos escenarios de trabajo, e-actividades o proyectos grupales o personales, evaluación-valoración de entregas...

- La dificultad en la coordinación del equipo de profesorado está, más que en la propia naturaleza virtual, en el hecho de compartir o no principios didáctico-pedagógicos que den respuesta a la intervención en estas situaciones-contextos asíncronos. Y permitan dar coherencia a los ritmos y modos de presencia de cada docente como un todo cohesionado de acción en el aula virtual.

NUEVAS PUERTAS ABIERTAS A LA REFLEXIÓN

Esta investigación ha pretendido dar luz al tiempo y presencia docente según las evidencias surgidas desde la realidad y práctica de una asignatura totalmente virtual. Hemos reflejado en el apartado anterior algunas de las conclusiones que podemos extraer de este trabajo pero a lo largo de él han surgido nuevos interrogantes, más puertas a la reflexión que nos hablan de la necesidad de nuevos estudios e investigaciones.

En este apartado enumeramos algunas de esas propuestas para la reflexión:

- No se discute hoy el cambio que está suponiendo para la identidad personal ante estos nuevos escenarios virtuales de interacción social (Bauman, 2005; Ortega Santamaría y Gacitúa Araneada, 2008; Turkle y Trafí, 1997). ¿Identidad real o identidad virtual? ¿Una nueva dimensión del yo? Una nueva dimensión personal que influye en las formas de comunicación y relación. Nuevas situaciones, interacciones, procesos y modos de acceso a la cultura y a los significados compartidos. Un nuevo yo y nuevas maneras de aprender. Y asociado a esta nueva identidad, cambian la formas de entender el propio espacio, el tiempo y los modos en que nos presentamos, comunicamos y relacionamos con los demás. Identidades que se desenvuelven en escenarios donde no están, necesariamente, claras las fronteras del mundo real y el virtual.

- Esta nueva identidad personal y social donde el tiempo y el espacio alberga procesos peculiares de interacción exige que nos preguntemos por los nuevos contextos educativos, especialmente por las claves que definen una comunicación didáctica de contextos virtuales y reales multiconectados.
- En los contextos virtuales cambia el valor situacional, la relación dialógica, la mediación y por extensión las formas de convivir. En este sentido, nos preguntamos por la figura de la nueva identidad de los grupos primarios en red y en comunidad.
- Se ha estudiado y se está estudiando en profundidad el aprendizaje colaborativo virtual pero nos cuestionamos si es posible el aprendizaje cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje tal como lo entiende ciertos autores (López Melero, 2013; Johnson et al., 1999a, 1999b) en cuanto al nivel de compromiso dialógico y crítico en base a los postulados de construcción social del conocimiento de la teoría socio cultural (Leontiev et al., 2007).
- Hemos evidenciado que el profesor, en el constante proceso reflexivo sobre su práctica, muchas de las transformaciones didácticas acometidas han surgido porque la práctica docente virtual ha puesto en colisión las propias concepciones pedagógicas.

¿Hasta qué punto el adentrarse, reflexionar y cuestionarse la comunicación didáctica virtual lleva a la transformación y la innovación pedagógica?

APARTADO V

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barberà, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: A. Machado libros.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (2007a). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- (2007b). *Tiempos líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Blanco, E., Cordon, O., Infante, A. (2005). Guía Afortic: Guía para la evaluación de acciones formativas basadas en tecnologías de la información y comunicación. Unidad para la calidad de las universidades andaluzas (UCUA).
- Blázquez, F. y Alonso, L. (2009). Funciones del profesor de e-learning. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (34), 205-215. DOI:<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit>.

- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. En: Contenidos educativos en abierto [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 4, nº 1. UOC. Recuperado el 12 octubre 2015 de <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/boneu.pdf>.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cabero, J. y Román, P. (2006). E-actividades: Un referente básico para la formación en Internet. Santander: MAD.
- Cabero, J. (2006a). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [Artículo en línea]. Vol. 3, nº 1. UOC. Recuperado el 10 agosto 2015 de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>.
- (2006b). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *Eduotec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, 0 (20). Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>.
- Carreras, O. & Valax, M. F. (2010). Temporal structure and flexibility in distance work and learning. *eLearn Center Research Paper Series*, 1, 61-70. Recuperado el 5 de abril de 2015 de <http://journals.uoc.edu/index.php/elcrps/article/view/issue1-carreras-valax>.

- Castells, M (2001a) Internet y la Sociedad Red. Lección inaugural del curso de Doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento 2001-2002 de la Universitat Oberta Catalunya. http://uoc.edu/web/articles/castells/m_castells3.html.
- (2001b). *La galaxia internet*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Castells, M. (Ed.). (2006). *La sociedad red: Una visión global*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2008). Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll y C. Monereo (Ed.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (1st ed., pp. 299-320). Madrid: Morata.
- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Domínguez, D., Estalella, A., Gómez, E. y Ardevol, E. (s.f.). *Etnografías de lo digital*. Recuperado el 2 de julio de 2015, de http://www.prototyping.es/wp-content/uploads/2014/05/Estalella_Etnografias-de-lo-Digital-borrador-parcial.pdf.

- Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educación. Estudio de caso de buenas prácticas en enseñanza superior*. (Tesis inédita de doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, Málaga.
- Fernández Rodríguez, M. (2002). La diferencia entre la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia. En *Primer Simposi sobre l'ensenyament a distància i semipresencial de la tradumàtica*. Bellaterra: Papers de Tradumàtica. Recuperado el 2 de junio de 2015 de <http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/>.
- Fernández Sánchez, M. R. y Valverde Berrocoso, J. (2014). Comunidades de práctica: Un modelo de intervención desde el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 97-105. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c42-2014-09>.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Friedman, T. (2006). *La tierra es plana*. Madrid: Martínez Roca.
- Galera, M. y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos. Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22 (43), 10-13. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/c43-2014-a2>.

- Gallego, M. J. y Gutiérrez-Santiuste, E. (2011). Analizar la comunicación mediada por ordenador para la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(1), 23-39. Recuperado 26 de abril de 2015 de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/index>
- Garrido, A. (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. *UOC. Internet Interdisciplinary Institute*. Recuperado el 29 de junio de 2015 de [Http://www. Uoc. Edu/in3/dt/20088/20088. pdf](http://www.Uoc.Edu/in3/dt/20088/20088.pdf).
- Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giménez, F., Guitert, M. y Lloret, T. (2003). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales: El caso de la asignatura de multimedia y comunicación en la UOC*. Recuperado el 2 de marzo de 2015 de https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahU-KEwi_g-CXzKHLAhWHaRQKHam8A74QFggk-MAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uoc.edu%2Fin3%2Fgrupsrecerca%2F11_Ahciet_Tele_Educacion_99.doc&usg=AFQjCNF_07mXx13NOH40x_5qZrmBHqf4xg&cad=rja

- Gros, B. y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED. Revista de Educación a Distancia* [en línea], 16. Recuperado el 12 de marzo de 2015 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54701602>.
- Gros, B. (Ed.). (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: Hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información (TESI)*, 14(1), 10-31. Recuperado el 9 de abril de 2015 http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730.
- Guitert, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4(1). Recuperado el 24 de mayo de 2015 http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730.
- Harasim, L., Hiltz, S., Turoff, M y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. J. (2002). *Aprender juntos y solos: Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. España: Edit. Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999a). *Nuevos círculos del aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
- —(1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Leontiev, A., Luria, A. y Vygotsky, L. (2007). *Psicología y pedagogía*. Psicología Y Pedagogía. Madrid: Akal.
- Llorens Cerdà, F. & Sangrà, A. (2013). Teaching Presence and Time Management in the Virtual Classroom: The UOC's model. *eLC Research Paper Series* (6), 06-14. Recuperado el 10 de mayo de 2015 de <http://journals.uoc.edu/index.php/elcrps/issue/view/149>.
- López Melero, M (2013). *Algunas estrategias para construir una escuela inclusiva*. Recuperado el 20 de septiembre de 2015 de <http://en-clase.ideal.es/opinion-200/1265-miguel-lopez-melero-lalgunas-estrategias-para-construir-una-escuela-inclusivar.html>.
- MacLuhan, M., Fiore, Q. (1998). *El medio es el mensaje: Un inventario de efectos*. Barcelona: Paidós.

- Marcelo García, C. y Perera Rodríguez, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: La interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista De Educación*, (343), 381-429. Recuperado el 10 de mayo 2015 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_17.pdf.
- Nielsen, J. (2006). F-shaped pattern for reading web content. Recuperado el 8 de junio de 2015 de <https://www.nngroup.com/articles/f-shaped-pattern-reading-web-content/>.
- Nielsen, J., Loranger, H. (2006). *Usabilidad. Prioridad en el diseño web*. Madrid: Anaya.
- Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: Actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. RED. *Revista de Educación a Distancia*, monográfico II. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M2/>.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. En C. Coll y C. Monereo (Ed.), *Psicología de la educación virtual. Enseñar y aprender con las Tecnologías de la Información y la Comunicación* (1st ed., pp. 233-252). Madrid: Morata.

- Ortega Santamaría, S. y Gacitúa Araneda, J. C. (2008). Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades. En «Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico» [monográfico en línea]. *Revistas de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(2). UOC. Recuperado el 24 de abril de 2015 de http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/ortega_gacitua.pdf.
- Padilla-Meléndez, A., Del Águila-Obra, A. R. y Garrido-Moreno, A. (2014). Empleo de moodle en los procesos de enseñanza-aprendizaje de dirección de empresas: Nuevo perfil del estudiante en el EEES. *Educación XX1*, 18(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12314>.
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. y Soto, E. (2009). Competencias y contextos escolares: Implicaciones mutuas. *En Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, ISSN 1134-0312, 17(2), 17-21.
- Pérez, M.; Subirà, M. y Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 18. Recuperado el 2 de abril de 2015 de <http://www.um.es/ead/red/18>.

- Rivera, P. y Alonso, C. (2013). El e-learning en la sociedad de la información: nuevos retos en educación superior ante el posicionamiento del estudiantado digital como sujeto activo de los procesos formativos. Comunicación presentada en el XI Congreso Español de Sociología ‘Crisis y cambio: propuestas desde la sociología’. Madrid, 10-12 de julio de 2013.
- Rodríguez de las Heras, A (2015). *Metáforas de la sociedad digital: El futuro de la tecnología en la educación*. Editorial SM.
- Salinas, J. (2003). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. EDUTEC’03, artículo presentado en el VI Congreso Internacional de Tecnología Educativa y NNNT aplicadas a la educación: Gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos realizado en la Universidad Central de Venezuela del 24 al 27 de noviembre del 2003.
- Salmon, G. (2004). *E-actividad: El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: OUC.
- Sangrà, A. (2004). E-learning y calidad en la educación superior. *Curriculum*, 17, 77-92. Recuperado el 12 de julio de 2015 de <http://curriculum.webs.ull.es/?p=687>.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N. y Bravo, S. (2011). *Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona: ELearn Center, UOC.

- Santamaría, F. (2009, 8 de octubre). *Comunidades virtuales y aprendizaje digital*. Recuperado el 20 de agosto de 2015 desde http://es.slideshare.net/lernys/comunidades-virtuales-y-aprendizaje-digital?qid=15a4782a-32df-4f1d-ba5d-45565932541f&v=qf1&b=&from_search=1
- Sendra Portero, F., Martín Montañez, E., Barón López, J., Pavía Molina, J. (2013). 17. El proyecto the mmedical máster island: Explorando las posibilidades del aprendizaje inmersivo 3D en pregrado y postgrado. *Actividades De Innovación En La Educación Universitaria Española*, 193. Retrieved from Google Scholar.
- Siemens, G (2012): *Conociendo el conocimiento*. Recuperado el día 17 de agosto de 2015 de <http://es.slideshare.net/jacosol/conociendo-el-conocimiento-12625935>.
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- (2012). *Diseños de entornos de aprendizaje: Una oportunidad de innovar en la educación superior*. Recuperado el día 15 de agosto de 2015 de <http://es.slideshare.net/eliofernandez-serrano/diseo-de-eva-11236414>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Suárez Guerrero, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asincrónica textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (36), 53-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit>.
- Turkle, S. y Trafi, L. (1997). *La vida en la pantalla: La construcción de la identidad en la era de internet*. Barcelona: Paidós.
- Úcar, X. (1996). Realidad social-realidad virtual (I) y (2). *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, (14), 111-134 y (15-16), 235-263. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Valverde Berrocoso, J. y Garrido, M. C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: Comunicación y comunidad. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4(1). Recuperado el 7 de febrero de 2015 de <http://relatec.unex.es/article/view/195>.
- Valverde Berrocoso, J. (2010). El tutor on-line: funciones, roles y tareas. En M^a.J. Miranda; L. Guerra; M. Fabbri y E. López (Eds.). *Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 43-73. Sevilla: Mergablum.
- Yamada, M. & Akahori, K. (2007). Social presence in synchronous CMC-based language learning: How does it affect the productive performance and consciousness of learning objectives?. *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), 37-65. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09588220601118503>.

APARTADO VI

LISTA DE GRÁFICOS, ILUSTRACIONES Y TABLAS

VI.1. Lista de gráficos

Gráfico 1: Medios educativos integrados por la red a comienzos del siglo XXI (Garrison y Anderson, 2005)	32
Gráfico 2: Modelo de Entorno Virtual de Aprendizaje.	48
Gráfico 3: Etapas en el diseño de una asignatura virtual (Silva 2011)	50
Gráfico 4: Traducción según esquema de Llorens Cerdà & Sangrà (2013)	81
Gráfico 5: Morón, C.; Aguilar, D. (2012): Las claves de la dinamización de los espacios virtuales de enseñanza-aprendizaje (no publicado)	84
Gráfico 6: Análisis de datos, categorías	118
Gráfico 7: Nube emergente de categorías según evidencias	119
Gráfico 8: Estructura de cada tema del espacio virtual (elaboración propia según EVEA).	161
Gráfico 9: Estructura de los mensajes de notificación de apertura de nuevos temas (elaboración propia partiendo de <i>Tema 5_instrucciones</i> en CV http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7227)	170
Gráfico 10: Canales de comunicación social del grupo aula y privados (persona a persona)	196
Gráfico 11: Secuencia temporal de las acciones comunicativas del docente extraídas de la quincena del tema 4 (tabla 5)	225
Gráfico 12: Actividad docente y tiempos en el aula virtual febrero 2014 (elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)	257
Gráfico 13: Actividad docente y tiempos en el aula virtual febrero 2014, vistas y mensajes (elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)	258
Gráfico 14: Aula virtual actividad durante las semanas 9 y 10 de abril de 2014 ((elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)	310

Gráfico 15: Aula virtual visitas y mensajes de semana 9 y 10 de abril de 2014 (elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)	311
Gráfico 16: Concentración de la acción docente en mayo en cuanto a consulta, retroalimentación y calificación de trabajos (elaboración propia según registro secuencial de la actividad en Campus Virtual)	345

VI.2. Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Ejemplo de EVEA de Blackboard	51
Ilustración 2: Ejemplo de EVEA DE Moodle	52
Ilustración 3: Folleto del Campus Andaluz Virtual	121
Ilustración 4: Mensaje de apertura del nuevo tema 2 con fichero adjunto <i>ForoActividadTema2_Mar14.pdf</i> (en CV http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7079). ...	166
Ilustración 5: Foro de Novedades y anuncios y Foro de dudas en la cabecera del aula virtual	200
Ilustración 6: Extracto del foro privado del grupo CienciayTierra	205
Ilustración 7: Tema 5 del aula virtual, estructura de entorno virtual. [en CV http://cav.cv.uma.es/course/view.php?id=116]	219
Ilustración 8: Captura de pantalla de una sesión de tutoría con vídeoconferencia	231
Ilustración 9: Últimos días para la formación de grupos (en CV http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7058	255
Ilustración 10: Aporte de Estud14 en el foro privado de grupo informando de su salida del grupo (en <i>Primera actividad grupal_grCUA</i> de CV http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7085)	262
Ilustración 11: Ejemplo de análisis de la presencia social y didáctica según esquema de indicadores en un mensaje del profesor de un foro de formación de grupos (en CV http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7046)	280
Ilustración 12: Distribución del EVEA del tema 1 en Campus Virtual (en CV en CV http://cav.cv.uma.es/course/view.php?id=116)	332
Ilustración 13: Participación del profesor en el foro-debate Cartografía, ¿para qué? (en CV http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7026)	333

Ilustración 14: Ejemplo de análisis de la presencia social y cognitiva en una intervención del profesor en foro-debate (en CV http://cav.cv.uma.es/mod/forum/discuss.php?d=7026).	337
Ilustración 15: Distribución del EVEA del tema 5 en Campus Virtual. (en CV http://cav.cv.uma.es/course/view.php?id=116)	339

VI.3. Lista de tablas

Tabla 1: Resumen comparativo LMS y LCMS (Boneu 2007)	55
Tabla 2: Recopilación de fuentes de información principales	113
Tabla 3: Codificación y nomenclatura para citación de los datos de las diferentes fuentes de información	114
Tabla 4: Relación de categorías emergidas de un primer análisis.	117
Tabla 5: Secuencia temporal registrada en campus virtual de las acciones docentes destinadas a la comunicación de la quincena del tema 4 (del 31 de marzo al 13 de abril)	227
Tabla 6: Datos sobre los grupos de trabajo - UAL (Universidad de Almería), UCA (Universidad de Cádiz), UCO (Universidad de Córdoba), UGR (Universidad de Granada), UJA (Universidad de Jaén), UMA (Universidad de Málaga).	256
Tabla 7: Planificación inicial del grupo Arquitectura-2 tarea 2A (en CV http://cav.cv.uma.es/mod/assignment/submissions.php?id=11322)	267
Tabla 8: Relación de unidades temáticas, e-actividades y características (elaboración propia)	313
Tabla 9: Desglose de la calificación general según la <i>Guía general de la asignatura "Cartografía Fundamental"</i> (en CV http://cav.cv.uma.es/mod/resource/view.php?id=11280)	330

